

UNIVERSIDADE ABERTA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:
DA INTERACÇÃO À CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
PROFISSIONAIS - ESTUDO DE CASO**

Alexandra Isabel Derboven Martins Alves
Orientadora: Prof^a Doutora Maria Luísa Aires

Julho de 2008

*Ao meu marido,
incondicionalmente*

Agradecimentos

À minha família, pelo incentivo e apoio que me deu;

À minha orientadora, Dr^a Maria Luísa Aires, pelo
acompanhamento em momentos-chave;

Aos supervisores pedagógicos e formandos, pela disponibilidade
e colaboração.

***“ Ninguém é tão grande que não possa aprender,
nem tão pequeno que não possa ensinar.”***

Voltaire

Resumo

Esta dissertação consiste num estudo de caso sobre os processos interactivos desenvolvidos num núcleo de estágio pedagógico de formação inicial de professores no âmbito da Supervisão Pedagógica. Dentro de um referencial teórico sustentado por uma abordagem comunicacional das relações interpessoais, importa observar, analisar e interpretar o modo como os processos interactivos se concretizam assim como verificar o modo como estes processos contribuem para a construção de uma identidade profissional docente.

No campo da Supervisão Pedagógica, esta emerge dentro das escolas como uma acção dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho. Assim, a Supervisão Pedagógica adquire, globalmente, um papel pró-activo na organização social da escola mas sobretudo detém um papel de mediação entre profissionais. Num sentido mais restrito, a Supervisão Pedagógica assume-se igualmente como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências quer numa dimensão pedagógico-didáctica quer numa dimensão prático-moral. A interacção partilhada é a via privilegiada da co-construção de conhecimento e da identidade profissional dos professores.

Palavras-chave: Supervisão, desenvolvimento pessoal e profissional, interacção, co-construção, identidade profissional

Abstract

This is a study case about the interactional processes developed in a teacher education group. Supported theoretically by a communicational approach of interpersonal relationships, the study main aims are to observe, analyse and interpret the way interactional processes occur as well as to check how these processes contribute to the construction of the teacher's professional identity.

In what Supervision is concerned, it emerges in schools as a necessary action which activates several working collaborative practices. Therefore, globally the supervision plays a proactive role in the school's social organization but most of all it implies a role of mediation between professionals. In a more restrict sense, the Supervision is seen as a shared platform for reflection, learning and integration of knowledge both in a pedagogical and didactical dimension and in a practical and moral dimension. The shared interaction is the privileged means for the co-construction of knowledge as well as of teacher's professional identity.

Key-words: Supervision, professional and personal development, interaction, co-construction, professional identity

Índice

	Página
I. Introdução	
1. O problema	11
2. Objectivos	16
2.1. Objectivo geral	16
2.2. Objectivos específicos	16
3. Estrutura da dissertação	17
4. Relevância do estudo	18
II. A Formação de Professores e a Supervisão Pedagógica	
1. A pertinência da Formação e da Supervisão	21
2. A evolução da Formação Inicial de professores em Portugal	30
3. Formar professores para a reflexão	37
4. Supervisão: um processo interactivo	40
5. Das interacções em cada contexto	45
III. A Identidade Profissional: Um Constructo	
1. O desenvolvimento de um <i>habitus</i> na construção da identidade profissional	51
2. Uma abordagem comunicacional em Supervisão	57
IV. A Metodologia	
1. O estudo empírico	66
2. A amostra	67
3. A investigação qualitativa e a abordagem metodológica	69
4. O processo de recolha de dados	71
4.1. A observação da participação e as notas de campo	72
4.2. As entrevistas semi-estruturadas individuais	74
5. Dificuldades do investigador	76
V. O Estudo: As Interacções no Desenvolvimento Pessoal e Profissional	
1. Introdução	79
2. A apresentação dos dados a partir das notas de campo	82
2.1 Os níveis de participação	82

3. Leitura exploratória dos dados a partir das notas de campo e das entrevistas	86
3.1. A identificação e problematização das categorias e sub-categorias	86
3.2. A interpretação das categorias e sub-categorias	88
3.2.1. A Supervisão Pedagógica no contexto das políticas educativas actuais	88
3.2.1.1.Motivação	91
A) Realização pessoal e profissional	91
3.2.1.2.Descontentamento	92
A) Condicionanismos	92
3.2.2. As Expectativas da Supervisão Pedagógica	96
3.2.2.1. O papel do supervisor	97
A) Contributo no desenvolvimento pessoal e profissional do formando	97
B) Contributo no seu próprio desenvolvimento profissional	99
3.2.2.2. O perfil do supervisor	99
A) Competências científicas e culturais	100
B) Competências organizacionais	102
C) Competências sociais e éticas	105
3.2.3. A metodologia do trabalho da Supervisão Pedagógica	109
3.2.3.1.Processos interactivos nos seminários	109
A) Negociação e tomadas de decisão	110
3.2.3.2. Trabalho colaborativo	117
A) A participação dos supervisores pedagógicos	117
B) A participação dos formandos	121
3.2.4. A Pedagogia da Autonomia	126
3.2.4.1.No plano intelectual	129
A) Reflexão e questionamento	129
3.2.4.2.No plano afectivo	133
A) Auto-estima e auto-conceito	133

VI. Conclusões	137
VII. Referências Bibliográficas	142
VIII. Anexos	150

Lista de Figuras:

Página

Fig. 1 – As práticas interactivas da Supervisão Pedagógica assentes na observação, análise e reflexão	30
Fig. 2 – Intervenientes directos e indirectos do processo da supervisão	43
Fig. 3 – Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Goldhammer	44
Fig. 4 – Componentes da teoria social da aprendizagem (adaptado de Wenger, 1999)	49
Fig. 5 – A representação como construção social	63
Fig. 6 - A metodologia da investigação	70
Fig. 7 – Comunicação dialógica como construção de saberes	80
Fig. 8 – Processo interactivo fundado nas relações interpessoais	82
Fig. 9 – Níveis de participação nos seminários de Francês	83
Fig. 10 – Níveis de participação nos seminários de Inglês	83
Fig. 11 - Motivação/Descontentamento no quadro legal actual da Formação Inicial de Professores	88
Fig. 12 – As crenças dos supervisores pedagógicos	90
Fig. 13 – As expectativas das formandas	108
Fig. 14 – O ciclo da Supervisão Pedagógica	111
Fig. 15 – Da interacção nos seminários de Inglês	113
Fig. 16 – Da interacção nos seminários de Francês	113
Fig. 17 – A tomada de decisão como produção do grupo	114
Fig. 18 – As relações interpessoais das formandas	123
Fig. 19 - Percursos para a autonomia (adaptado de Cardoso e outros)	127

Lista de Quadros

Quadro 1 – Frequência das interacções em seminários de Francês	83
Quadro 2 – Frequência das interacções em seminários de Inglês	83
Quadro 3 – Definição de Temas, Categorias e Sub-categorias	87

I – Introdução

“Toda a educação e toda a formação comportam uma margem de utopia portadora de futuro” M^a Teresa Estrela (2001:33)

1. O problema

Nas últimas décadas, o campo da Educação tem sido palco de diversas reformas políticas. De um modo geral, apesar de haver resistências residuais um pouco por todas as escolas do país, o desejo de melhorar a qualidade do ensino e o de promover um ensino de qualidade sustentam a emergência de um sistema educativo mais aberto e democrático no que diz respeito à própria organização institucional e social das escolas.

No actual panorama educacional, a noção de desenvolvimento profissional do professor pretende abranger esta abertura e democraticidade do ensino. Por isso, o conceito de desenvolvimento pessoal e profissional, recentemente apropriado em Educação, reveste-se de grande relevância dado que exprime um processo de mudança necessário ao docente na conjuntura da complexidade das situações que enfrenta e da exigência das suas responsabilidades em cada uma delas.

O conceito de desenvolvimento profissional não anula o de formação, engloba-o. De facto, o desenvolvimento profissional está associado não apenas a acções de formação, conferências ou cursos, mas também a seminários mais ou menos formais, projectos ou a partilha de informação de forma organizada e continuada. Neste processo, ao contrário da formação, o movimento é de “dentro para fora” uma vez que o sujeito toma decisões reflectindo conscientemente sobre os problemas e projecta modos de os empreender, partindo de conhecimentos e informações colectivos prévios. A formação ocorre pontualmente enquanto que ao conceito de desenvolvimento profissional está associada a ideia de crescimento pessoal e, ao mesmo tempo, a noção de aprendizagem ao longo da vida como processos inacabados.

Por outro lado ainda, valorizando-se o professor como sujeito do seu próprio desenvolvimento, valoriza-se não somente as suas potencialidades individuais como também as suas competências sociais de partilha e de colaboração. Refere Fullan:

“ O desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros.” (1990:3, cit. in Garcia, 1999)

Deste modo, para a melhoria das suas competências e assunção do seu papel e valor enquanto profissional, o professor relaciona-se necessariamente com os outros. As relações interpessoais dentro da escola enquanto organização social tornam-se o foco de (sin)energia promotora de decisões importantes e de acções adequadas ao seu meio ambiente. É neste contexto de liderança partilhada que a Supervisão Pedagógica assume um papel relevante na organização e funcionamento da escola uma vez que desenvolve uma acção mediadora entre profissionais de trabalho.

É de realçar que é das interacções que se promovem em práticas de colaboração entre professores que nasce uma verdadeira cultura de escola e se constroem as identidades profissionais de trabalho. A identidade profissional não se adquire por diploma nem representa apenas o culminar de uns anos de experiência. É antes um processo que se vai construindo individualmente com a colaboração de todos.

A formação inicial de professores introduz este processo com as dinâmicas de trabalho que promove. Segundo Dubar (1997), a *“identidade profissional de base”* resulta da formação inicial e é vista como uma socialização secundária, ou seja, como um determinado tempo estratégico de aquisição de saberes profissionais cuja eficácia e sucesso dependem dos saberes de base, adquiridos numa socialização primária prévia. Nesta linha de pensamento e não obstante a sua qualidade, a formação inicial relaciona-se inevitavelmente com uma transacção biográfica processada por mecanismos de identificação e por mecanismos de atribuição *“para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis nos lugares e tempos sociais em que os indivíduos vivem e que possuem uma legitimidade variável (...)”* (Pereira, 2007). Refira-se que a socialização secundária, no confronto com o mundo do trabalho e sobretudo no começo da actividade profissional, pode constituir um prolongamento da socialização primária ou, ao invés, representar uma ruptura com a mesma.

Para o Interaccionismo Simbólico, a identidade faz parte do auto-conceito pois este representa um conjunto de atitudes, crenças, valores e experiências que leva o sujeito a definir-se a si próprio. O indivíduo torna-se um agente activo no grupo, desempenhando um papel útil e reconhecido. Participa no processo de reconstrução da

comunidade através da dialéctica entre o “eu” identificado pelo outro e reconhecido por ele como membro do grupo e o “eu” que assume um papel activo próprio. Dubar (1997) considera que é deste equilíbrio entre as duas facetas do “eu” que depende a consolidação da identidade social da qual a identidade profissional faz parte.

Desta forma, a Supervisão Pedagógica detém um papel importante na transacção biográfica ou na definição do auto-conceito do formando, uma vez que nas interacções a estabelecer entre supervisores e formandos ou entre formandos há sempre influências, partilhas e subjectividades na apropriação pelos sujeitos das relações sociais e das características dos contextos onde se desenvolvem.

Num sistema que se pretende dinâmico, o supervisor pedagógico deve ser encarado como um ecologista social:

“(...) este supervisor procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos.”
(Formosinho, 2002: 26)

Relativamente à Formação Inicial de Professores, a Supervisão Pedagógica emerge como um espaço de desenvolvimento potencial de profissionais docentes quer no que diz respeito à evolução a nível pedagógico-didáctico, quer a nível do crescimento pessoal e social. O paradigma que pressupõe uma perspectiva sistémica de que a aprendizagem é um sistema complexo e dinâmico baseia-se precisamente na ideia de que o sujeito e o seu comportamento evoluem no seu contexto onde se influenciam e se desenvolvem simultaneamente.

A noção basilar de sistema remonta a Aristóteles mas é Ludwig von Bertalanffy quem é considerado o pai da teoria dos sistemas em que define sistema como um conjunto de elementos em interacção entre si e com o meio (Bertalanffy, 1975). A Escola de Palo Alto, designadamente com os estudos de Virgínia Satir e Paul Watzlawick, debruça-se mais profundamente sobre as teorias da comunicação, sobretudo no que concerne os processos que acontecem nos sistemas, desenvolvendo os conceitos de complexidade, auto-organização e co-evolução (Costa, 2007).

A partir de um pensamento sistémico, pressupõe-se que esses processos de interacções e relações sejam eles próprios reguladores do sistema, criando a homeostase

inerente a qualquer sistema de comunicação. Este paradigma pressupõe igualmente a permeabilidade dos sistemas e a ideia de que se interpenetram. A análise desta interactividade tem por base a perspectiva da causalidade circular e, assim, o campo de abrangência da causa de um dado acontecimento torna-se claramente mais vasto e mais complexo.

Por outro lado, mas dentro desta linha de raciocínio, o trabalho desenvolvido na escola (suprasistema) afectará o trabalho desenvolvido pelos formandos e supervisores (sistema) e este, por sua vez, o trabalho desenvolvido entre alunos e professor (subsistema). Há, portanto, uma estruturação hierárquica que caracteriza um sistema quer pela sua interdependência quer pela sua regulação própria quer pelo seu desenvolvimento contínuo.

Com o contributo da pragmática da comunicação desenvolvida pela Escola de Palo Alto, podemos compreender um sistema interactivo pela análise dos seus padrões de comunicação analógica (linguagem não verbal) e digital (verbal) entre os seus membros.

Neste trabalho, assumimos o núcleo de estágio pedagógico na escola como uma comunidade de aprendizagem que tende, gradual ou intermitentemente, a evoluir para uma comunidade de prática, pois trata-se de um sistema que é palco de vastas e ricas relações comunicacionais e onde as aprendizagens dos sujeitos denunciam um percurso evolutivo de práticas diversificadas.

Tal como Afonso (2001) as define, as comunidades de aprendizagem *“constituem um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que facilita e sustenta a aprendizagem, enquanto promove a interacção, a colaboração e a construção de um sentimento de pertença.”* (idem:429) Sob o paradigma socio-construtivista, numa comunidade de aprendizagem, a linguagem e o contexto assumem particular relevância uma vez que qualquer interacção deve ser analisada dentro das condições sociais que a envolvem e assumindo a linguagem o papel de mediação da aprendizagem.

Em contextos de gestão, uma comunidade de prática é encarada como uma ligação entre pessoas que possuem os mesmos interesses de aprendizagem e, sobretudo, que querem aplicar na prática este conhecimento construído. Assim, o conhecimento assume um carácter fortemente social em que a identidade é formada a partir das

múltiplas interações que validam o conhecimento individual. As comunidades garantem uma comunicação entre os seus membros mas garantem também a afirmação da sua identidade. Para Habermas (cit. em Dubar, 1997), os sistemas de estruturação da identidade são a actividade comunicacional e a actividade instrumental, sendo que a primeira estrutura a interacção entre os sujeitos e a segunda os processos de trabalho ao nível técnico e organizacional. Se estes são necessários, a comunicação é essencial.

Salienta Esteve (1999) que a comunicação desempenha um papel fundamental de partilha e um meio de segurança e bem-estar na docência dos professores que iniciam a sua carreira. Refere este autor:

“ A comunicação surge ao mesmo tempo como facilitador e obstáculo no processo que conduz à auto-realização no ensino. A comunicação é um veículo de auto-realização do professor: partilhando os seus problemas, para não os acumular; analisando em grupo as tendências mais significativas da mudança social; expressando as suas dificuldades e limitações, para trocar experiências, ideias e conselhos com os colegas e com os outros agentes da comunidade escolar.” (1999: 119)

Por outro lado, a noção de comunidade de aprendizagem está diluída na noção de comunidade de prática. Wenger (1999) acredita que, enquanto seres humanos, estamos constantemente envolvidos nos mais variados empreendimentos e tarefas. Este envolvimento implica uma interacção com os outros e, portanto, uma aprendizagem colectiva. Wenger acrescenta ainda:

“Over time, these collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise.” (1999:45)

De acordo com este autor, as comunidades de prática dizem respeito ao conteúdo e não à forma das actividades, considerando existir três elementos estruturais nas comunidades: o domínio, a comunidade e a prática. Embora tenha um denominador comum, a comunidade não se pretende homogénea. As interações tendem a criar uma *“história comum e uma identidade comunitária”* (2002:35) ao mesmo tempo que evidenciam as diferenças entre os membros que possuem papéis, aptidões e estilos muito próprios.

Em suma e dentro deste enquadramento teórico, consideramos que um núcleo de estágio em exercício numa escola forma um ambiente simultaneamente de aprendizagem e prática privilegiado. Trata-se de um empreendimento compartilhado, implicando naturalmente, enquanto ambiente de trabalho, convergências e divergências, compromissos e conflitos. Consideramos os factores interaccionais deste ambiente e no seu contexto, o elemento fulcral na nossa investigação.

De facto, neste estudo exploratório, interessa-nos verificar de que modo as interacções, promovidas no âmbito da formação inicial de professores, contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, a questão **“De que modo as interacções, no âmbito das relações interpessoais em contexto de Supervisão, contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?”** serviu de pergunta de partida para a nossa investigação qualitativa – um estudo de caso.

2. Objectivos

2.1. Objectivo geral

Esta dissertação tem como objectivo geral compreender, no âmbito da Supervisão Pedagógica, a influência dos processos interactivos no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes através de um estudo de caso.

2.2. Objectivos específicos

Em primeiro lugar, o objectivo deste estudo consiste em identificar modos privilegiados de interacção entre os membros constituintes do núcleo de estágio (supervisores pedagógicos e formandos). Mais concretamente, pretendemos caracterizar a interacção e o modo como esta evolui dentro de uma comunidade de aprendizagem, como é um núcleo de estágio.

Em segundo lugar e por fim, temos como objectivo verificar em que medida as relações interpessoais em práticas de trabalho colaborativo se tornam recursos importantes na construção da identidade e conhecimento profissionais mas também no desenvolvimento pessoal e social dos docentes.

3. Estrutura da dissertação

Esta dissertação é constituída por oito capítulos. O primeiro capítulo – Introdução - apresenta o âmbito do trabalho, o objecto de estudo e expõe as razões que levaram à escolha do mesmo. Ainda neste capítulo, são definidos alguns dos conceitos fundamentais do nosso trabalho para um enquadramento claro do objecto de estudo, tais como, por um lado, o desenvolvimento profissional e a identidade profissional como constructos e, por outro lado, a comunicação como meio interaccional de partilha dentro de uma comunidade de prática.

No segundo capítulo – A Formação de Professores e a Supervisão Pedagógica - pretendemos expor, ainda que de forma sintética, o percurso que foi feito em Portugal no que diz respeito à formação inicial de professores, chamando a atenção para a sua importância como primeiro passo naquilo que hoje em dia se denomina por aprendizagem ao longo da vida. Mais do que uma formação contínua, os professores tendem a tornar-se sujeitos da sua própria formação profissional no sentido em que fazem parte da construção do seu conhecimento. A aprendizagem é uma constante na vida do profissional. Pressupõe uma apropriação significativa do conhecimento mas também uma reflexão consciente do uso desse conhecimento na prática.

Seguidamente, no terceiro capítulo – A Identidade Profissional: um Constructo - centramos o nosso enquadramento conceptual nas tendências emergentes no âmbito da Formação e Supervisão Pedagógica para fazer face a um mundo complexo, isto é, a necessidade de formar professores multifacetados, com competências e saberes plurais, mas também com a capacidade de trabalhar em equipa e com a capacidade de inovação nas e das suas práticas. Ainda no enquadramento teórico, exploramos as teorias da comunicação, com especial incidência para o Interaccionismo Simbólico e a Escola de Palo Alto, que sustentam a análise dos dados apresentados no nosso estudo.

O quarto capítulo - A Metodologia - refere-se à identificação e caracterização da metodologia do presente estudo empírico, nomeadamente na caracterização da amostra e no relato dos procedimentos e *démarches* metodológicos.

No capítulo seguinte - O Estudo: As Interações no Desenvolvimento Pessoal e Profissional -, procedemos à apresentação e à análise dos dados a partir de conceitos-chave e de uma categorização de ideias e de palavras centrais na informação recolhida em campo.

No capítulo sexto - Conclusões - , as interpretações conduziram a algumas conclusões que, não sendo passíveis de generalização, se podem tornar interessantes no campo da Supervisão Pedagógica e até, de certo modo, um incentivo a outros estudos ou investigações mais aprofundadas. Problematicamos ainda algumas questões no âmbito do trabalho colaborativo e da liderança partilhada que, numa escola, não se confinam ao domínio da Supervisão Pedagógica.

Finalmente, os últimos dois capítulos, o sétimo e o oitavo, referem-se respectivamente à enumeração das referências bibliográficas utilizadas e à indicação dos documentos anexos à dissertação.

4. Relevância do estudo

“A emergência da escola como objecto de estudo, e nomeadamente do conceito de cultura de escola, integra-se de facto nas mudanças mais gerais que deslocam a base da construção de identidades da ênfase no grupo profissional para contextos de trabalho e, nestes, do sistema de relações funcionais para o sistema de produção de sentido.” Amélia Lopes¹

No âmbito das Ciências da Educação, pensamos que o estudo de caso na área da Formação de Professores, e em particular no campo da Formação Inicial de Professores, torna-se um trabalho de investigação relevante num tempo caracterizado pela instabilidade, complexidade e mudança. Será um trabalho interessante para outros investigadores neste campo mas também para todos os profissionais ligados ao Ensino.

Na realidade, a Supervisão Pedagógica é uma acção necessária e unificadora nas escolas, assumindo-se como geradora de práticas colaborativas fundamentais ao desenvolvimento das identidades profissionais docentes. Num ângulo mais restrito, consideramos que o estudo de caso sobre uma comunidade de aprendizagem/comunidade de prática, como é um núcleo de estágio pedagógico constituído pelos supervisores pedagógicos e pelos formandos, pode ser significativo na compreensão e

¹ LOPES, A. (2001) Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes. Lisboa: IIE, Temas de Investigação nº20, p.356.

análise das relações interpessoais de um grupo de trabalho inserido num determinado tempo e espaço.

Segundo o modelo bioecológico (Bronfenbrenner e Morris, 1998), são as *transições ecológicas* que tornam possível o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, ocorrendo sempre que este realiza uma tarefa nova e diferente, encarnando diversos papéis e quando entra em interacção com outros actores sociais. Numa óptica sistémica, as actividades que se desenrolam em microcontextos integram-se e interagem com outros contextos mais alargados. Este processo de construção identitária profissional é, portanto, complexo e carece de uma abordagem investigativa nestes contextos.

O presente trabalho não tem mais pretensões do que aquela de abrir mais caminhos de investigação neste âmbito ou, pelo menos, de contribuir para a problematização da questão das interacções sociais como uma mais valia no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos docentes assim como incentivar a aprendizagem cooperativa que, segundo Johnson, Johnson e Holubec, 1986 citados *in* Costa (2006:94), se constitui por cinco elementos fundamentais:

- a interdependência positiva,
- a interacção face-a-face,
- a responsabilidade individual,
- as competências interpessoais e de pequeno grupo,
- o processamento ou a análise do funcionamento dos grupos de aprendizagem.

Embora mais exigente na posição do professor nas vertentes social, emocional e cognitiva, a aprendizagem cooperativa parece ser mais eficiente em termos de resultados do que a tradicional aprendizagem individual e competitiva. (Bessa e Fontaine, 2002 cit.*in* Costa, 2006)

Finalmente, salientamos o *timing* da presente investigação relativamente à implementação da avaliação do desempenho dos docentes que terá início no ano lectivo de 2008/09. Segundo o Estatuto da Carreira Docente² em vigor, a avaliação de desempenho do pessoal docente visa proporcionar orientações para o desenvolvimento

² Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, artº40, ponto 2.

pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, bem como da melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens. Como nos alertam Rodrigues e Peralta (2008), não devemos, porém, desligar o processo de avaliação do desempenho dos professores do seu processo de formação e de desenvolvimento profissional. Se não o aproveitarmos como processo formativo experiencial³, esta avaliação será mais um exercício burocrático e terá uma mera função de controlo.

Salientamos, contudo, que a aprendizagem colaborativa surge nas escolas não apenas por via de exercícios meramente burocráticos como são a formação inicial e contínua de professores ou ainda a avaliação de desempenho dos docentes; surge também muito frequentemente com a criação de equipas pedagógicas a partir de necessidades específicas da escola/ departamento curricular/ turma e com intuito de entre-ajuda na obtenção de objectivos comuns, sempre visando a melhoria do desempenho profissional e o sucesso do aluno. Mesmo que a cultura da aprendizagem colaborativa não esteja institucionalizada nas nossas escolas, ela tem vindo a disseminar-se, quase de forma espontânea, entre os profissionais de ensino.

³ A competência desenvolve-se num contínuo de aprendizagem experiencial, reflexiva e situada. (Rodrigues e Peralta, 2008)

II – A Formação de Professores e a Supervisão Pedagógica

“The loss of the stable state means that our society and all of its institutions are in continuous processes of transformation. We cannot expect new stable states that will endure for our own lifetimes. We must learn to understand, guide, influence and manage these transformations.(...). We must, in other words, become adept at learning.” Donald A. Schön⁴

1. A Pertinência da Formação e da Supervisão

Actualmente, a aposta na formação de professores enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional é, no quadro da política educativa, de grande pertinência. Numa sociedade em constante mudança e que, por isso, se mostra insegura e instável, urge perspectivar uma formação de professores dinâmica, capaz de interpretar os sinais do tempo. Como refere Hargreaves (1998:63), vivemos um tempo de *“pluralidade flutuante e constantemente instável de sistemas de crenças”*.

Lidar com este desafio passa por criar mecanismos estratégicos de adequação a novas realidades desenvolvendo competências plurais e multifacetadas junto dos profissionais do ensino. Lidar com este desafio passa igualmente por criar uma conjugação de esforços entre pessoas e entre estas e instituições, tanto a nível profissional como a nível das relações interpessoais, para em conjunto fazer face ao advento da pós-modernidade. Lidar com este desafio implica, finalmente, assegurar uma coerência e coesão profissionais. Assim, a Formação de Professores e mais especificamente a Supervisão Pedagógica devem ser essencialmente motivadas e movidas por processos de participação activa, de reflexão conjunta, de colaboração entusiasmada, de espírito democrático e aberto à mudança.

Neste sentido, se compreendermos que a aprendizagem ao longo da vida é cada vez mais uma necessidade emergente da profissão docente para fazer face às exigências da sociedade do conhecimento e da diversidade cultural, então entenderemos igualmente que a importância da formação inicial de professores se torna, no contexto

⁴ (1973). *Beyond the Stable State*, Harmondsworth: Penguin. Pp 28-9

actual, ainda mais relevante e incitadora de práticas pedagógicas inovadoras. Por outro lado, à medida que as exigências profissionais do professor se têm multiplicado através de sucessivas alterações legislativas introduzidas no ensino nas últimas décadas, as suas funções, competências e saberes desdobram-se e maior parece ser a urgência em redimensionar a actividade docente nomeadamente através de uma formação inicial de professores adequada. Refere Maria Teresa Estrela:

“ Refira-se a título de exemplo os discursos sobre as funções docentes na escola actual, funções tão variadas, complexas e exigentes que originam sentimentos de impotência e frustração nos profissionais, sobretudo quando confrontam o muito que se lhes pede com o pouco que se lhes dá para desempenharem essas funções.” (2001:34).

Uma formação contextualizada que exija tempo de reflexão e de maturação, poderá atenuar este mal-estar nas escolas mas sobretudo não se desvia, como relembra a autora, do que melhor caracteriza a profissão docente que é a gestão e organização das aprendizagens no âmbito da flexibilização e construção curriculares. Já Esteve (1999) insiste em afirmar que, para evitar o mal-estar docente, *“a formação permanente tem menos importância do que uma acção preventiva no âmbito da formação inicial.”* (1999: 119)

Será importante referir, por outro lado, que a formação inicial de professores se insere num processo de aprendizagem profissional e pessoal contínuas cuja ligação entre a teoria e a prática se torna indissociável. Como refere Ponte (2004), no quadro do Processo de Bolonha, a reestruturação dos estudos superiores em ciclos de formação – licenciatura, mestrado e doutoramento⁵ - visa precisamente aumentar a flexibilidade dos percursos académicos, proporcionando um vasto leque de opções profissionais, facilitando a sua reconversão profissional e estimulando a formação ao longo da vida.

Paiva Campos (2004) recorda que, no âmbito da União Europeia, existe uma definição de princípios e referências comuns relativos às qualificações e às competências dos professores de modo a responderem adequadamente às novas

⁵ No âmbito do Processo de Bolonha, estes graus académicos não equivalem às designações tradicionais.

exigências do desempenho profissional⁶. Sinteticamente, apresenta como sendo as novas exigências e alguns dos factores da respectiva emergência os seguintes:

1. Contribuir para a educação para a cidadania;
2. Promover o desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida;
3. Articular a aprendizagem dos novos objectivos com a dos objectivos das disciplinas escolares;
4. Reorganizar as práticas docentes na sala de aula;
5. Agir na escola para além da sala de aula;
6. Integrar as tecnologias de informação e comunicação nas situações de aprendizagem formal e em toda a prática profissional;
7. Agir como profissional.

Reconhecer novas dimensões no desempenho docente, nomeadamente as referidas e outras, tais como a da comunicação interpessoal ou a da dimensão ética, implica reequacionar as políticas de formação inicial e contínua no sentido da melhoria da qualidade das competências dos professores e da consolidação destes enquanto profissionais.

Para tal, é preciso inovar sendo indispensável que, a partir da prática pedagógica, os professores, em interacção e com o conhecimento baseado na investigação sobre a aprendizagem e o ensino na escola, produzam conhecimento profissional de base sobre o processo de ensinar. (Campos Paiva, 2004)

Porque é que a inovação se torna imperativa no âmbito das mudanças educativas? Porque sem cortar com o passado temos de lidar com o futuro no presente. E o futuro é um mundo cada vez mais complexo e diverso que exige solidariedade, partilha e colaboração. Como refere Gonçalves, *“formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo.”* (2006:17)

⁶ Este autor reporta-se ao Relatório Intercalar da Implementação da Estratégia de Lisboa no domínio da Educação e Formação, apresentado pela Comissão e pelo Conselho da União Europeia ao Conselho Europeu assumido na Primavera de 2004.

Vivemos, em Educação também, num tempo contraditório em que no mundo global nos concentramos necessariamente no indivíduo e nas suas potencialidades. Gerir as diferenças num tempo em que estas são cada vez mais notórias parece ser uma tarefa árdua da escola em geral e dos professores em particular. Escreve Ramos: “*O indivíduo vê-se impelido para uma turbulência numa sociedade global de risco, onde se espera que viva com uma enorme variedade de riscos, mutuamente contraditórios, pessoais e globais e isto faz com que se sinta como um indivíduo que actua e interfere na condução da sua própria vida e na vida colectiva*” (2001: 22).

Em Portugal, num sistema de escolarização alargada relativamente recente⁷ e num país que cada vez mais integra alunos oriundos de várias culturas nas suas salas de aula, o ensino vê-se a braços com múltiplas e complexas exigências.

A tensão entre a resistência quase inevitável dos professores face a sucessivas reformas e alterações de funcionamento e, por outro lado, a necessidade de agir para melhorar a eficácia do ensino de um modo geral pode ser, na nossa opinião, atenuada com uma formação de professores reflexiva e inovadora. A inovação reside justamente na resposta adequada a cada problema, sendo que cada dilema fará necessariamente parte do currículo que partilhamos. Inovar é agir na medida e à medida, construindo conhecimento de forma o mais integradora possível.

A propósito do ambiente de descrença e de desânimo que se vem vivendo nas escolas, Cavaco (1999) alerta para o perigo de cairmos num ciclo vicioso de desinvestimento progressivo. A tendência deverá ser a inversa, isto é, o investimento nas situações de inquietação pois estas são favoráveis a novas representações. Aliás, para Cavaco (1999:168), as situações de questionamento “*constituem passagens, momentos em que há que esclarecer o que é problemático a fim de reduzir a consciência de desordem e de perda de sentido, para que as pessoas se apropriem conscientemente do seu poder de intervir naquilo que lhes diz respeito.*” Acrescenta que acolhendo os novos docentes, a escola abre a possibilidade de reflexão e assume-se colectivamente responsável pelo seu encaminhamento através de projectos interventivos de formação profissional. Por sua vez, Perrenoud (1993:16)) afirma que « *La*

⁷ A Lei de Bases do Sistema Educativo -Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - instituiu o ensino básico de nove anos, composto por três ciclos sequenciais de ensino, o qual tem vindo a abranger progressivamente os diversos anos de escolaridade, a partir do ano lectivo de 1987-1988.

professionalisation, c'est aussi la capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la réorganiser. »

De facto, segundo Philippe Perrenoud (1999), para fazer face à complexidade e às contradições da sociedade actual, a formação de professores tem de reforçar essencialmente três aspectos fundamentais, a saber: a prática reflexiva, a inovação e a cooperação. Para este autor, os professores devem ser intérpretes activos de culturas, valores, de saberes prestes a transformar-se. É verdade que a sociedade evolui muito rapidamente ao contrário do trabalho rotineiro dos professores. É verdade também que a tendência da maior parte dos professores é resistir a tantas mudanças. É igualmente verdade que o trabalho do professor tem vindo a intensificar-se e que o tempo dispendido na e para a escola é cada vez maior sem que os problemas de insucesso e abandono escolar se atenuem. Também não é menos verdade que o professor enfrenta uma prestação de contas regular, exigência social cada vez mais mediatizada. Competirá então à escola e a todos os seus intervenientes saber interpretar as transformações sociais de modo a poder adaptar-se às mesmas, ao seu meio envolvente, gerindo de forma adequada o currículo e flexibilizando uma intervenção pedagógica diversificada e coerente.

A aceitação da incerteza (Perrenoud, 2001) implica repensar a educação e a pedagogia, o que devemos certamente fazer “*como um estímulo para crescer e não como um constrangimento desmobilizador*” (Vieira, 2003). O fatalismo no quadro da acção educativa é inaceitável. Há, pois, que munir o professor de ferramentas de combate permanente aos desafios políticos, sociais, económicos e (multi)culturais que têm vindo a impor-se há décadas na sociedade ocidental. Tais ferramentas não se adquirem apenas através de uma formação teórica mas sobretudo através de práticas colaborativas no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais múltiplas. São sobretudo estas práticas interactivas que, na Formação de Professores, constituem um desenvolvimento pessoal e profissional dinâmico e adequado. Schön (1983) propõe justamente uma epistemologia da prática com uma componente reflexiva intensa a partir de situações reais a fim de combater um paradigma de racionalidade técnica enraizado há demasiado tempo na Educação. Baseado nas obras de Schön, Perrenoud (1999) destaca a *prática reflexiva metódica* inscrita no trabalho como uma rotina *paradoxal* que necessita de disciplina e de métodos para poder observar, escrever, analisar,

compreender e tomar novas opções. Esta prática reflexiva apoia-se em momentos organizados e informais de trabalho interactivo através de retroacção, de *debriefing*, de partilha sobre problemas profissionais e de avaliação daquilo que se faz. A postura e competência reflexivas são cada vez mais colectivas devido à exigência de um trabalho de equipa eficaz que, por sua vez, exigem competências de comunicação, de negociação e diálogo.

Não obstante, reequacionar a formação de professores passa igualmente pelo redimensionamento cooperativo entre as universidades e as escolas, locais onde os formandos imergem em contextos de trabalho complexos. Os formandos, com a ajuda do supervisor pedagógico, devem contribuir para a transformação gradual de uma cultura profissional tradicionalmente resistente. A consolidação de um novo paradigma que contrarie uma visão tecnicista ou até “taylorista” do ensino passa também pela Formação Inicial de Professores assente numa supervisão reflexiva. Nóvoa denuncia: “*A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva.*” (1994:6)

No processo de mudança de cultura profissional, a reconceptualização do professor, das suas funções e dos seus saberes, está no centro das atenções. É o saber profissional educativo (Roldão, s/d), assumido pelo colectivo profissional em torno das suas práticas, que torna uma profissão legítima e credível. Quer-se um professor que já não seja encarado como um funcionário, um técnico ou nem mesmo como um modelo, mas antes como um profissional. Refere G. Sacristán:

“A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.” (1995:74)

Não basta dominar a didáctica da disciplina, a pedagogia ou ter muita experiência profissional pois “*o saber educativo inclui e é feito de todos esses elementos*” (Roldão, s/d). Numa abordagem sistémica, esta autora acrescenta sintetizando que o saber profissional educativo consiste antes na mobilização complexa,

organizada e coerente, de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno. Desta mobilização reflectida e ajustada de saberes prévios (gestão do saber), resulta, por sua vez, a emergência de saber específico da profissão, que nasce do exercício da mesma e da dialéctica saberes/situações que o acto de ensinar envolve (produção de saber) (Roldão, 2003).

O mal-estar e o *burnout* dos professores, provocado pelas sucessivas mudanças sociais e políticas e a fragmentação do trabalho do docente, estão certamente associados ao desajustamento dos saberes relativamente às situações reais e à escassez de reflexão conjunta. Nesta linha de pensamento, tanto o perfil e como a actuação do professor são imprescindíveis ao combate deste desconforto e desencanto na docência bem como o papel do supervisor pedagógico, na formação inicial de professores, se torna importante na atenuação do *choque com a realidade* dos jovens adultos que debutam na profissão.

Esteve (1999) considera dois planos diferentes na abordagem das estratégias quando preparamos os professores para enfrentar o desajustamento produzido pela aceleração social – o plano preventivo na formação inicial de professores e o plano de apoio ao professor. No que diz respeito à formação inicial de professores, Esteve (1999:117) sugere três linhas de actuação principais:

1. Selecção no acesso à profissão docente não apenas baseada em critérios de qualificação intelectual mas também em critérios de personalidade;
2. Substituição de uma abordagem normativa por uma abordagem descritiva sendo que a primeira abordagem se baseia no pressuposto de que o professor é o único responsável pela eficácia da docência e a segunda considerando o êxito na docência dependente de uma actuação correcta do professor tendo em conta um conjunto de condicionantes influentes na relação professor-aluno;
3. A adequação dos conteúdos do programa da formação inicial à realidade prática do ensino, insistindo menos em conteúdos de ensino e valorizando com mais insistência e profundidade as dinâmicas da aula e a sua organização.

Neste campo, a Supervisão Pedagógica, enquanto interface comunicativa de aprendizagens, impede o isolamento do professor em formação que necessita de partilhar em grupo os seus problemas e as suas realizações para se auto-conhecer, auto-

avaliar e, finalmente, se reposicionar quanto ao ensino e à aprendizagem inovando as suas práticas.

No que respeita a ambiguidade do papel do professor em início de carreira que se situa entre a teoria e a prática, entre o ideal e o real, o supervisor pedagógico assume-se importante como integrador. Referem Alarcão e Roldão (2008) que a noção de teoria prática *“integra e recria os múltiplos saberes fundadores do saber profissional dos professores, pelas interações que (...) se estabelecem entre o saber, as pessoas e o contexto”*(2008:16)

Por outro lado, para Silva (1997), o clima de insegurança que um professor em formação inicial experiencia, aliado ao sistema de valores e de crenças, pode levar a situações problemáticas que necessitam de ser desconstruídas para que se desfaçam. O supervisor pedagógico, que investe na formação como processo de investigação e de inovação, tem certamente neste domínio bastante influência. Por outro lado, para ser capaz de desmistificar crenças enraizadas, ele próprio terá de ser aberto e não ter representações fixas.

Para Tejada (2000), o professor investigador-inovador deve possuir os seguintes atributos:

- conhecimento dos contextos ecológicos;
- capacidade de reflexão sobre a prática;
- atitude auto-crítica e avaliação profissional;
- flexibilidade ou capacidade de se adaptar à mudança;
- tolerância à incerteza, ao risco e à insegurança que conduzem as políticas educativas;
- capacidade de iniciativa e de tomada de decisões;
- relação poder-autonomia para intervir;
- trabalho em equipa;
- vontade de auto-aperfeiçoamento;
- compromisso ético em termos pessoais e profissionais.

Por seu turno, de forma mais abrangente, Philippe Perrenoud distingue uma dezena de competências profissionais, a saber:

- 1-organizar e animar situações de aprendizagem;
- 2-gerir a progressão das aprendizagens;
- 3-conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação;
- 4-implicar os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
- 5-trabalhar em equipa;
- 6-participar na gestão da escola;
- 7-informar e implicar os pais;
- 8-utilizar as novas tecnologias;
- 9-confrontar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10-gerir a sua própria formação contínua;

Ainda no que diz respeito às competências profissionais docentes, Perrenoud refere que estas só podem ser desenvolvidas no âmbito da prática reflexiva e implicada desde a Formação Inicial. A tónica da profissionalização dos professores recai sobre uma prática reflexiva organizada que exige uma interactividade comunicacional sistemática.

No âmbito dos estudos educacionais mais recentes, a emergência de uma abordagem crítico-reflexiva leva-nos a crer que a Formação de Professores é um projecto contínuo e aberto uma vez que o objecto da formação enquanto processo é o próprio desenvolvimento profissional do docente. Nesta perspectiva, o professor é o gestor do seu desenvolvimento pessoal e profissional pois encontra-se envolvido de forma pró-activa em processos cíclicos de investigação-inovação e formação (Gonçalves, 2006).

Para Gonçalves, a interacção que suporta uma Supervisão Pedagógica comprometida entre formadores e formandos baseia-se em exercícios de observação sistemática, análise e reflexão e, finalmente, assenta em estratégias investigativas da, na, em, pela e para a acção (2006:22).

Pretendemos ilustrar esta definição no seguinte esquema:

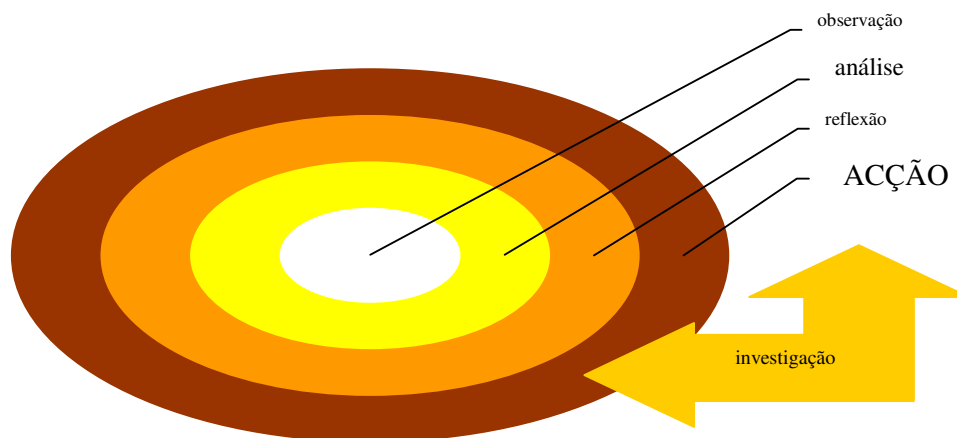


Fig.1 As práticas interactivas da Supervisão Pedagógica assentes na observação, análise e reflexão.

Como se alude no esquema anterior, em Supervisão Pedagógica o paradigma orientado para a investigação dá prioridade ao desenvolvimento da pesquisa acerca dos contextos de trabalho por parte dos professores através da observação e análise. Lembra Esteves (2001):

“Mais do que muni-los com um arsenal de conhecimentos e técnicas, o que se pretende é que os futuros professores encarem as situações de trabalho como problemáticas, aprendam a analisá-las e a interpretá-las e, em função disso, tomem decisões e avaliem os seus efeitos.”

2. A evolução da Formação Inicial de Professores em Portugal

A sugestão de um novo olhar sobre a Formação de Professores e o desenho de uma nova identidade profissional docente emergente solicitam, porém, a compreensão da evolução da Formação Inicial de Professores em Portugal. Desde o início do século XX que a formação inicial de professores do ensino pós-primário não superior está instituída em Portugal embora regida sob vários modelos. Aponta Estrela (1990) que a história da Formação de Professores em Portugal se caracteriza por um desfasamento entre intenções e acções até porque muitos projectos neste âmbito nunca foram concretizados por falta de jurisdição.

Nos anos trinta, a formação de professores para o magistério secundário é assegurada nas Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e

de Coimbra. É apenas nos anos setenta que a formação de professores ganha novo fôlego com a criação de Licenciaturas do Ramo Educacional e, pouco mais tarde, as Licenciaturas em Ensino. Dos finais dos anos oitenta em diante, as sucessivas alterações em termos legislativos vieram tornar possível o enquadramento jurídico da Formação Inicial e Contínua de Professores nas reformas do sistema educativo português. Esta legislação, que proliferou após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, proporcionou processos de mudança nas políticas educativas nacionais, centrando principalmente a formação nas escolas e nos alunos.

Actualmente ainda coexistem inúmeros modelos de Formação Inicial de Professores, herança de reformas do Estado Novo e resultado de alterações sucessivamente feitas a partir dos anos oitenta. Nóvoa (1992) lembra que os professores foram ignorados nos anos sessenta, esmagados nos anos setenta porque foram acusados de contribuir para o agravamento das desigualdades sociais e, nos anos oitenta, controlados por sistemas de avaliação variados. Mais concretamente, Nóvoa (1999) aponta várias razões para a desprofissionalização dos professores:

“(…) é possível identificar tendências de desprofissionalização em momentos distintos: durante o Estado Novo, por via de uma política de desvalorização do professorado, mas também nos pós-25 de Abril, onde as dimensões ideológicas prevaleceram sobre os critérios profissionais, e no âmbito da Reforma de 1986 com um acentuar do fosso que separa os actores dos decisores. Por outro lado, é evidente que a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação de elites, também contribuíram para movimentos de desprofissionalização do professorado.”
(1999:21)

Aquilo que Nóvoa designou de fenómeno de desprofissionalização do professorado deve-se a múltiplos constrangimentos quer a nível de acesso à profissionalização quer à própria morosidade do processo. Decorrente da democratização do ensino e do súbito aumento do número de alunos, Portugal assistiu a uma contratação massiva de indivíduos sem habilitação profissional para a docência. Grande parte dos contratados possuíam cursos superiores na área da disciplina a leccionar mas só alguns deles optariam pelo ensino, pelo que só viriam a adquirir a profissionalização mais tarde, já com vários anos de serviço nas escolas. Em suma, a

qualificação académica ou profissional dos professores era muito variada e muitos dos professores optavam pela docência como um segundo emprego ou um emprego temporário. Não é por acaso que se ouvia regularmente a expressão “Dou aulas.” ao invés da utilização da expressão “Sou professor”. O panorama vivido pelo professorado nos anos setenta é traçado por Rui Grácio (cit. por Teodoro, 1994) como um quadro de crise: *“a míngua de professores na plenitude de habilitações académicas e pedagógicas, a deserção da carreira, as dificuldades de recrutamento, mesmo para suprir o normal desgaste resultante do envelhecimento dos quadros, são sintomáticas de uma situação de crise.”*

Nos anos oitenta, a autonomia da profissão docente ganha um novo ímpeto. Relativamente à profissionalização de professores, é, de facto, a partir do final dos anos oitenta, que há um aumento exponencial no que diz respeito à formação e ao recrutamento de docentes. Em Portugal, como noutros países, a Formação de Professores é cometida às Universidades e Escolas Superiores de Educação. Desde então, as Universidades têm vindo a reformular os seus currículos e introduzindo, assim, licenciaturas em ensino com estágio integrado ou ainda com a criação dos Ramos Educacionais. Para além disso, em 1988, surge a denominada profissionalização em serviço que mobiliza as Escolas Superiores de Educação. Sobre a formação em Portugal sintetiza Esteves (2001):

“De facto, a sua consagração no plano universitário data apenas de 1980 – o ano em que foram criadas as três Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, do Porto e de Coimbra. É certo que as décadas de 70, de 80 e de 90 foram marcadas pela progressiva universitarização da formação de professores, seja inicial, em serviço, contínua ou especializada: dezenas de universidades e de institutos politécnicos, públicos e privados, oferecem actualmente centenas de cursos de formação inicial e milhares de acções de formação contínua. Entre esses cursos e acções, avulta sobretudo a diversidade, tanto em termos estruturais como em termos conceptuais: grandes diferenças de concepção curricular são patentes entre os cursos de formação inicial de diferentes instituições e, às vezes, dentro de uma mesma instituição universitária, de escola para escola, e mesmo dentro de cada escola, de departamento para departamento.”

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), introduzida em 1986, assume um papel disciplinador no que respeita à formação de professores na medida em que exige uma qualificação profissional superior para o exercício da docência no 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. Tanto a qualificação como a profissionalização dos docentes vieram trazer uma consolidação da sua identidade profissional.

No que diz respeito à Formação Inicial de Professores, existem basicamente dois formatos de iniciação à prática profissional – um formato para os educadores de infância e professores do Ensino Básico (1º e 2º ciclos) e outro formato para os ensinos Básico (3º ciclo) e Secundário (Ceia, 2004). O primeiro baseia-se numa formação integrada e com uma gestão homogénea e o segundo baseia-se na formação integrada em instituições de Ensino Superior.

A Formação Inicial de Professores passa a exigir uma formação científica na área de docência respectiva complementada por uma formação pedagógica adequada. O Decreto-Lei nº344/89 de 11 de Outubro, por seu turno, estabelece o ordenamento jurídico da formação de professores e educadores de infância com a indicação dos princípios gerais da actividade bem como a natureza, os objectivos e a organização da formação inicial, contínua e especializada e as formas de planeamento e coordenação da formação. Este decreto prevê a formação nas vertentes científica, tecnológica, humanística ou artística: *“a) a formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios; b) a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade; c) a formação científica no domínio pedagógico didáctico; d) o desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica; e) o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.”* (artigo 7º).

O Ordenamento Jurídico, constante do Decreto-Lei nº344/89, define como fundamentais na formação dos professores do 3º ciclo e do Ensino Secundário (artigos 13º e 14º) as seguintes componentes: *“ (i) uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; (ii) uma componente de ciências da educação; (iii) uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do*

estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.” (artigo 15º). O peso curricular das componentes fundamentais da formação dos professores, da responsabilidade das Universidades, varia em função do nível de ensino que o futuro professor irá leccionar. O peso da componente científica é maior quanto mais elevado é o nível de ensino.

A organização e o funcionamento do estágio pedagógico, quer nas licenciaturas em ensino quer no Ramo de Formação Educacional, são definidos pela Portaria nº431/79, de 11 de Outubro (posteriormente alterada pelas Portarias nºs 791/80, de 6 de Outubro e nº 176/83, de 2 de Março). Neste documento são definidas as condições de inscrição no estágio, o critério de distribuição dos candidatos pelos núcleos de estágio, entre outros elementos, assim como as atribuições quer dos orientadores da Universidade, os orientadores das escolas e os alunos estagiários. No enquadramento legal dos estágios pedagógicos, os candidatos a professor inscrevem-se depois de concluírem a sua Licenciatura e são colocados numa escola juntamente com mais dois ou três colegas. São acompanhados por docentes da Universidade e da escola. Orientadores e estagiários – ou supervisores e formandos - passam a constituir um “núcleo de estágio” numa escola Básica e/ou Secundária. Apesar destas normas gerais serem comuns, coube a cada instituição superior elaborar posteriormente o seu regulamento interno de estágio.

Segundo o Despacho nº103/78, de 4 de Dezembro, as actividades previstas no estágio são as seguintes:

- Actividades de ensino-aprendizagem – leccionação em duas turmas próprias, a regência de aulas na turma dos orientadores e a assitência a aulas dadas pelos orientadores e pelos colegas;
- Actividades de intervenção na escola- participação em iniciativas da escola, organização de actividades de animação da escola;
- Actividades de relação com o meio – participação em visitas de estudo, contacto com os encarregados de educação ou a prática de direcção de turma;
- Seminários e sessões de natureza científica e pedagógico-didáctica – participação em sessões de trabalho sobre temas da área das ciências da educação;
- Actividades na coordenação – realização de reuniões regionais ou nacionais.

Com a versão actualizada da LBSE de 2005, prevê-se inclusivamente a definição, por decreto-lei, dos perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente. Assim, não será demais recordar que, tal como está designado no Estatuto da Carreira Docente (2007), o perfil geral integra as competências comuns a todos os docentes nas seguintes dimensões:

- a) Profissional, social e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade;
- d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Apesar dos diferentes níveis de ensino, há, de facto, aspectos comuns a desenvolver numa formação profissional de docentes reconhecendo que uma formação pessoal e uma aprendizagem académica se devem complementar com uma experiência prática profissional. Na verdade, *“A competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal.”* (Alarcão e outros, s/d).

Se, por um lado, as competências do professor tendem cada vez mais a (ter de) ser abrangentes e abrangedoras e a serem vistas como um todo em que cada parte é tão importante quanto a outra, por outro lado, a regulamentação no âmbito da formação inicial traz constrangimentos e limitações relativamente aos saberes práticos e às competências sociais.

Na sequência da Portaria nº 121/2005, de 26 de Julho, que redefine alguns princípios organizadores da realização dos estágios pedagógicos e reenquadra a posição do aluno estagiário no estabelecimento escolar, a Portaria nº 1097/2005, de 21 de Outubro vem alterar o quadro regulador das condições para a realização da prática pedagógica. De acordo com o artigo 2º do diploma, o estágio pedagógico concretiza-se através da modalidade de prática pedagógica supervisionada. Esta realiza-se, de forma não continuada, nas turmas atribuídas ao orientador e sempre sob a supervisão deste. Por outro lado, o aluno estagiário participa apenas nas actividades desenvolvidas na escola na qualidade de observador e/ou colaborador (artigo 2º).

Ainda que se assuma no diploma a importância da prática de ensino supervisionada, esta parece ter perdido algum destaque na formação integral do professor comparativamente à legislação anteriormente vigente em que a imersão do (candidato a) professor era real e total. O formando vê, assim, reduzida a sua oportunidade de “aprender fazendo”, de pôr em prática o que durante anos estudou e de construir o seu próprio estilo de actuação (Oliveira, 1992). Com esta regulamentação, o período de formação na escola desvirtua, de certa forma, a complexidade dos desafios que são diariamente exigidos ao professor. Neste contexto, compreendemos que se torna cada vez mais necessário reforçar a interacção de índole formativa entre os formandos e entre os formandos e os supervisores dentro do núcleo de estágio.

Resta sintetizar que na legislação portuguesa vigente, sendo a qualificação da população uma das prioridades da política educativa, veio impor-se uma revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência e, conseqüentemente, de acesso ao exercício da actividade docente na educação básica e no ensino secundário. De facto, o Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência. Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível de habilitação profissional será actualmente o de mestrado. O decreto supracitado refere que para além do novo sistema de atribuição de habilitação para a docência permitir uma maior mobilidade dos docentes entre os níveis e os ciclos de ensino, ele permite também uma valorização a três níveis:

- a nível do conhecimento no domínio de ensino;
- a nível das metodologias de investigação educacional;
- a nível da iniciação à prática profissional.

Destas três áreas, a última que diz respeito à iniciação da prática profissional será aquela que é consagrada à prática de ensino supervisionada constituindo um momento único, simultaneamente de aprendizagens e de produção de práticas profissionais numa escola real, no quadro de uma parceria formal com uma instituição de ensino superior.

Interessa ainda referir que, segundo o documento, a avaliação desta prática supervisionada tem um peso significativo na obtenção da habilitação profissional docente: “ (...) a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino

supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício.” (Decreto Lei nº43/2007).

Não obstante, talvez mais importante do que referir a diversidade de modelos e formatos existentes de formação inicial de professores, será analisar a evolução dos paradigmas que sustentam as orientações quer ideológicas quer praxiológicas da formação e da Supervisão Pedagógica.

Num sistema educativo fortemente centralizado e que tradicionalmente se construiu sobre um paradigma funcionalista, a formação e a supervisão pedagógica orientavam-se sobretudo para a transmissão de conhecimentos e de cultura no sentido de preparar “professores competentes”, processo em que o formando era objecto passivo das orientações que recebia. O supervisor pedagógico (designado antes como formador ou orientador) era tido sobretudo como um modelo, uma referência a seguir, como se a actuação pedagógica não dependesse dos seus contextos ecológicos, sociológicos e culturais. A Supervisão Pedagógica era muitas das vezes interpretada como uma inspecção dolorosa das práticas do formando e a Formação era vista como um processo inerte, fechado e temporário cujo objectivo principal era apenas a certificação ou a avaliação sumativa do formando.

Ora, a emergência de um paradigma interpretativo-crítico tem vindo a revelar-se gradualmente nas actividades de Formação e de Supervisão Pedagógica, deslocando o enfoque do supervisor para o formando para que este se assuma como sujeito activo da sua formação. O supervisor pedagógico estimula a reflexão aquando da identificação de problemas e ajuda na procura de soluções. A Supervisão Pedagógica torna-se, à luz desta abordagem reflexiva, um processo dinâmico, aberto e continuado.

3. Formar professores para a reflexão

O filósofo americano John Dewey (1859-1952) foi um precursor da corrente reflexiva no campo educacional. Com uma perspectiva visionária, Dewey reconhece o desfasamento existente entre os programas curriculares e as realidades quotidianas dos alunos e a tendência crescente desse desfasamento. Assim, prevê a necessidade de modificar a abordagem pedagógica tradicional, flexibilizando-a aos contextos em que se

inserem. O seu objectivo é justamente centrar a sua atenção nos interesses dos alunos e concentrar a sua preocupação na aplicação do saber a situações reais. Ao desempenharem tarefas úteis e com sentido para eles, os alunos mais facilmente aprenderão e aplicarão os seus conhecimentos.

Como tal, a função do pensamento reflexivo seria a de transformar uma situação-problema numa situação clara e coerente. Dewey (1959:13) define o pensamento reflexivo como “*a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.*” O pensamento reflexivo não é, portanto, um exercício espontâneo mas antes deliberado e consciente. Da interacção entre os factos e as ideias, pedras basilares do pensamento reflexivo, surgirá uma resolução ou um conjunto de conclusões (Alarcão, 1996). Por outras palavras, o movimento é duplo pois os dados são fornecidos pela observação, as ideias nascem da inferência e esta, por sua vez, exige uma confirmação. Como diz Dewey: “*a análise conduz à síntese e a síntese completa a análise*”(1910:134) sendo a reflexão caracterizada por esta inter-relação. Deste modo, a acção-reflexão-acção surge como uma atitude imprescindível na actividade docente e, em especial, na formação de professores. Nesta, tanto o supervisor pedagógico como o formando, têm de se assumir como actores dinâmicos de um processo formativo continuado.

Donald Schön (1930-1997), influenciado por Dewey, seguiu uma linha cognitivista-construtivista para perspectivar a formação de profissionais. Para Schön, a actividade profissional é um saber-fazer teórico e prático mas também criativo⁸ que permite agir e reagir em contextos diversificados. A formação assenta numa reflexão dialogante sobre o que é observado e experienciado, conduzindo à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de *aprender a fazer fazendo*.

O mesmo autor distingue ainda três tipos de reflexão: a reflexão na acção (em simultâneo), a reflexão sobre a acção (em retrospectão) e a reflexão sobre a reflexão na acção (sobretudo prospectiva). É esta última que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer (Alarcão, 1996). Nesta linha de pensamento, o supervisor pedagógico levanta questões e leva o formando a exercer criticamente opiniões e soluções. O supervisor pedagógico facilita a

⁸ Schön denomina a esta criatividade profissional “*artistry*”, como uma competência essencial na adequação única e coerente de estratégias a situações complexas e /ou imprevistas.

aprendizagem sem se colocar à margem desta e reflecte sem que seja apenas ele o protagonista da reflexão.

Por seu turno, Kenneth M. Zeichner, rejeitando a reflexão pela reflexão, coloca a ênfase da formação de professores no desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica sobre as práticas de forma a poder melhorá-las sendo esta a única forma de responsabilizar o formando pelo seu próprio crescimento profissional. Recuperando o pensamento de Dewey quanto ao perfil do supervisor reflexivo, Zeichner (1993) considera também necessários para a acção reflexiva os seguintes atributos: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento.

Relativamente ao formando importa, como refere Cortesão, *“o estimularmos a olhar o seu quotidiano de trabalho através de uma análise constante que põe uma interrogação antes de cada acto e que desperta para a possibilidade de intervenção na marcha dos acontecimentos educativos e até sociais.”* (1991:623)

Em suma, devido ao processo de análise e reflexibilidade constantes que o processo da Supervisão Pedagógica necessariamente implica, encaramos a formação inicial como uma etapa vital no desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

O conceito de desenvolvimento profissional é, na realidade, relativamente recente e pressupõe a análise da educação como *praxis*, isto é, *“como prática que se desenvolve em contextos reais, carregada de intenções e de interpretações subjectivas, construída por diversos actores e reflectida em usos de natureza prática”* (Gimeno, 1999:79). Este conceito, aliás, aponta para a noção de uma construção evolutiva dos saberes profissionais do docente em que ele próprio tem um papel activo preponderante.

Se a formação parte de necessidades e lacunas dos professores, o desenvolvimento profissional deverá sobretudo incidir sobre as suas potencialidades (Ponte, 1998). Por conseguinte, o conceito de desenvolvimento profissional supera o de formação pelo seu carácter positivo, holístico e dinâmico. Valoriza o contexto e a sua organização, analisa o professor em todos os seus aspectos -cognitivos, afectivos e relacionais - e aponta para a mudança. Em suma, desenvolvimento profissional *“Define-se como o processo que melhora o conhecimento, competências ou atitudes dos professores.”* (Sparks e Loucks-Horsley, 1990) ou, como o define Nóvoa (1992:25),

“um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

No processo de desenvolvimento pessoal e profissional, o docente constrói a sua identidade profissional como um processo de integração de múltiplos saberes, um todo complexo em que a formação e a experiência se complementam permanentemente. Stenhouse (1981) lembra que não é possível que o professor desenvolva o currículo sem o seu próprio desenvolvimento, devendo este último modificar as suas práticas à luz das suas reflexões sobre a sua prática. Galvão (2000) descreve ainda o crescimento profissional como uma construção feita a partir de descobertas pessoais de natureza humana e social, de natureza técnica mas também de natureza relacional.

Desta forma, a Supervisão Pedagógica é entendida como um processo integrador desses saberes plurais em que o supervisor surge como co-construtor de aprendizagens e saberes vários. Neste processo evolutivo, o supervisor pedagógico vai gerindo a relação dialéctica entre a teoria e a prática.

Aliás, Alarcão e outros (s/d:9) referem que a presença de um formador bem preparado junto do formando justifica-se pela necessidade de interpretação da dialéctica que se estabelece entre os saberes académico, prático e transversal e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica. Alonso, citada por Ferreira (2000:179), denuncia, também ela, claramente as mudanças do papel do supervisor ganhando este novas dimensões pois passa de controlador a estimulador do trabalho docente.

4. Supervisão: um processo interactivo

O papel da Supervisão Pedagógica no contexto da profissionalização dos professores tem evoluído significativamente contrariando uma racionalidade técnica tradicionalmente associada à concepção generalizada de ensino e ao próprio conceito de formação. Nos dias de hoje, a supervisão tende a ser entendida como *“uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação”* (Vieira et al, 2006: 39).

Se, como vimos, o contexto sócio-educativo é cada vez mais complexo e diverso, a Supervisão Pedagógica deverá constituir, no âmbito da profissionalização de professores, um meio de gerir essa complexidade e diversidade, tornando-se uma acção

estratégica na identificação e resolução de problemas emergentes no campo educativo. A Supervisão Pedagógica é, idealmente, uma acção de colaboração e solidariedade.

Para Formosinho (2002), a Supervisão detém três funções principais – o melhoramento da prática, o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade de auto-renovação da organização. Relativamente ao melhoramento da prática, este pode ser reflexo da motivação dos professores para a mudança e surge em três áreas distintas: a instrução do professor no âmbito do seu estilo pessoal, a sua prática global e a prática do ensino em geral. A mesma autora sugere que, graças à supervisão e dentro dos seus modos preferenciais, no crescimento contínuo a que o professor está sujeito, este desenvolve o seu estilo cognitivo, incluindo sistemas representacionais e sistemas de crenças. Por outro lado, a prática global do professor pode aumentar a eficácia junto dos alunos com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas e adequadas. Por fim, o seu conhecimento contribui em grande parte para o conhecimento colectivo na área da Pedagogia.

Ainda de acordo com Formosinho, a segunda dimensão da Supervisão diz respeito ao desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem através do questionamento e da reflexão sistemáticos. Este processo consiste basicamente na colocação e resolução de problemas. Questionada uma determinada situação pedagógica, existe a procura consequente de possíveis práticas alternativas com a incorporação de *“estratégias para gerar uma tensão produtiva ou sintónica e para reduzir a tensão distónica”* (2002:26). A supervisão torna-se, para além de uma acção crítica, uma acção consciencializadora de práticas pedagógicas que se tornam produtivas quando fazem sentido no seu contexto.

Por último, a terceira dimensão da supervisão apontada pela mesma autora tem a ver com a promoção de factores organizativos enquanto garante de rigor, planeamento e eficiência mas também como factores desinibidores de stress, passividade ou dependência. Refere ainda Formosinho:

“Na natureza, as relações, a energia e a informação são material essencial da vida e do crescimento. Isto parece ser também verdadeiro para as escolas.” (2002:26).

A Supervisão é, de facto, uma função da escola com importância na sua organização porquanto dinamiza e desenvolve dinâmicas individuais e de grupo constituintes de uma interacção aberta e contínua.

No âmbito da formação inicial, a Supervisão Pedagógica designa um processo interactivo entre um professor, em princípio mais experiente e mais informado, e um candidato a professor (Tavares e Alarcão, 2003: 16) em que o primeiro orienta o segundo através de uma comunicação dialógica permanente, visando uma autonomia profissional do formando. A Supervisão Pedagógica é, no entanto, mais do que uma orientação. É, por via da interacção implicada, um constructo. Um constructo complexo mas contextualizado pois o processo superviso só adquire sentido quando adequado à situação que o motiva e espolata.

Ou, como propõem Fullan e Hargreaves (1992), entender o desenvolvimento dos professores é (re) conhecer pelo menos quatro aspectos básicos:

- a) os objectivos, as intenções e o papel que o professor se coloca;
- b) o professor como pessoa, seus valores e características individuais;
- c) o contexto real em que o professor trabalha;
- d) a cultura escolar presente no quotidiano do professor e seus colegas.

Uma definição bastante completa de Supervisão Pedagógica é a que propõem Alarcão e Tavares (1987:80) - “*uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica*”. A Supervisão Pedagógica é um processo multifacetado porque encerra tarefas variadas e múltiplas aprendizagens – a nível pedagógico, didáctico, organizacional, cultural e social. Além disso, a aprendizagem é bilateral e colateral, isto é, o supervisor e o formando partilham conhecimento que é progressivamente co-construído, sendo colateralmente o aluno quem usufrui e partilha dessa construção de conhecimento. Este processo pressupõe uma regulação permanente.

Como lembra Fullan (2003:23), “*Na Educação, um fim importante é fazer a diferença na vida dos alunos.*”

De certo modo, podemos dizer que a Supervisão Pedagógica, tal como hoje a concebemos, tem origem na denominada *supervisão clínica*⁹. Esta centra-se fundamentalmente na interacção entre supervisor e formando com o objectivo duplo e simultâneo de melhorar o ensino dos professores e as aprendizagens dos alunos. Morris Cogan, um dos teorizadores do modelo, valoriza o esforço conjunto do supervisor e do formando na análise dos fenómenos da sala de aula, acreditando que, ao melhorar as competências dos professores, se melhoram os desempenhos dos alunos. Afirma Cogan:

“The clinical domain is the interaction between a specific teacher or team of teachers and specific students, both as a group and as individuals. Clinical supervision may therefore be defined as the rationale and practice designed to improve the teacher’s classroom performance.”(1973:9)

O enfoque da supervisão clínica são os fenómenos da sala de aula cuja análise e interpretação contribuem ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Neste processo, os intervenientes activos e directos são o supervisor e o formando e os intervenientes indirectos os alunos, tal como representa o esquema seguinte:



Fig.2 Intervenientes directos e indirectos do processo da supervisão.

A Supervisão Pedagógica, por outro lado, é faseada e cíclica pois é um processo impulsionado por momentos de crescente conhecimento assimétrico e pressupõe fases de planificação, observação e avaliação. O ciclo de Supervisão centra-se na reflexão e questionamento principalmente sobre o ensino ministrado pelo formando, contrariando a noção de supervisor como modelo ou, numa perspectiva de racionalidade técnica,

⁹ O modelo foi concebido nos EUA no final dos anos 50 por Morris Cogan, Robert Goodhammer e Robert Anderson no âmbito de um Mestrado em Ensino. Cogan explica que a “clínica” se refere à sala de aula como espaço privilegiado de observação e análise de fenómenos do processo ensino-aprendizagem contrariando uma supervisão geral que se associava a processos avaliativos e de fiscalização. Visa, em caso de diagnóstico de problemas, o tratamento, a continuação ou a substituição do mesmo.

contrariando um ensino de mestria. Pelo contrário, o formando assume-se como criador, e não como reproduzidor, com base em dinâmicas de construção partilhada.

Assim, o ciclo de Supervisão deve ser assumido como um ciclo *continuum* que vai desde a reunião preparatória da observação, à observação, à análise da informação recolhida na observação e definição de estratégias de intervenção, à reunião pós-observação e à avaliação formativa sempre numa lógica de reflexão e questionamento sobre o ensino. Goldhammer (cit. in Alarcão, 1982) propõe cinco fases, como se indica seguidamente:

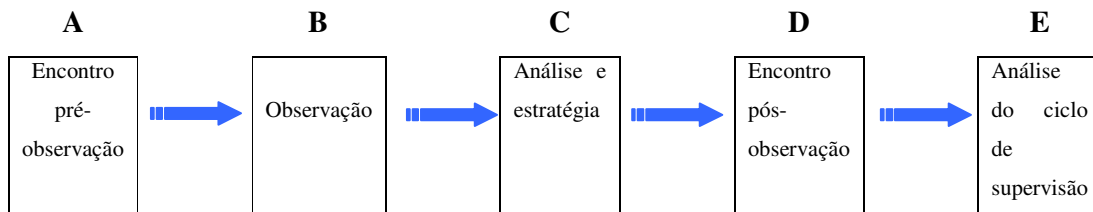


Fig.3 Fases do Ciclo de Supervisão Clínica, segundo Goldhammer

A fase que antecede a observação revela-se de grande importância porque pode significar o voto de confiança do supervisor em relação ao formando se conseguir criar um ambiente de abertura e interesse. É um momento importante porque se trata da planificação do trabalho a desenvolver em aula - a sequência das actividades, a gestão do tempo das tarefas, as estratégias a utilizar, os recursos a seleccionar, os modos de interacção a privilegiar com os alunos, etc. Uma preparação da aula a observar em cumplicidade trará certamente mais segurança ao formando mesmo se for sujeita a sugestões ou reparos. A co-construção não desresponsabiliza o formando, antes pelo contrário, torna-o mais consciente do seu trabalho.

Relativamente à observação, mais ou menos ocasional, deve ser rigorosa tendo em conta os seus objectivos. Estes podem variar em cada sessão de observação mas devem ser sempre com o conhecimento do observado. Utilizam-se frequentemente grelhas de observação que poderão até ser conjuntamente elaboradas ou previamente discutidas. A transparência da avaliação sobre a observação reduz, de certa forma, a ansiedade no desempenho do formando principalmente se a observação for sistemática. Reforcemos que a supervisão pedagógica é um processo contínuo e não uma acção pontual. Não esqueçamos também que o nervosismo resultante simultaneamente da

inexperiência e da inevitabilidade de julgamentos é um factor inibidor da acção mas que pela continuidade da prática lectiva tende a diminuir e, eventualmente, desaparecer.

A seguir à observação, tendo em consideração o seu contexto ecológico, a aula é desconstruída para identificar, analisar e interpretar os momentos quer de êxito quer de menos sucesso na aula. Quando os problemas são identificados, devem surgir propostas estratégicas para os superar. Este momento poderá significar novo voto de confiança se ambos, supervisor e formando, apostarem em soluções adequadas para melhorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

No encontro pós-observação, discute-se a congruência entre intenções e realizações e essa discussão deve centrar-se no processo ensino-aprendizagem de que o formando é agente (Alarcão, 1982:157) visando um novo plano de acção, um plano inovador. Nesta fase, o papel activo do formando como (auto) crítico da sua prática é extremamente relevante porque só desta forma se poderá comprometer como uma acção subsequente. A autonomia vai-se conquistando justamente por estes processos de hetero- e auto-reflexão que enformam gradualmente uma identidade profissional.

O último momento a que o ciclo de Goldhammer faz referência diz respeito à avaliação sintética e reflexiva sobre a acção desenvolvida relativamente aos objectivos a que se tinha proposto. Tal como nos momentos anteriores, a reflexão é conjunta promovendo potencialidades de interacção e o desenvolvimento de relações interpessoais sinérgicas.

Na realidade, os ciclos de Supervisão formalizados pelos encontros ou seminários que os compõem multiplicam, efectivamente, as oportunidades de flexibilidade, de análises retrospectivas e prospectivas que deverão constituir, acima de tudo, um projecto democrático entre supervisor-formando e entre formandos que extrapola, mas também complementa, o próprio ciclo de Supervisão.

5. Das interacções em cada contexto

Alarcão e Tavares (2003) apresentam vários cenários de formas possíveis de Supervisão Pedagógica e assumem igualmente a existência de vários modelos de Supervisão Pedagógica em Portugal (2003:44). Contudo, estamos em crer que actualmente a tendência é a de uma emergência de um cenário eclético ou integrador, como lhe chamou Sá-Chaves (2002, cit. *in* Alarcão e Tavares, 2003), autora que

desenvolveu o conceito de *supervisão não standard* como um modelo de respeito pelas diferenças e variações dos professores, “*um modelo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação.*” (2002:161).

Nesta óptica, o supervisor pedagógico interage em permanência com o formando partilhando com ele uma prática reguladora da acção, uma prática reflexiva que contribui ao desenvolvimento de ambos. Para que tal empreendimento seja possível, Alarcão e Tavares (2003) lembram que o supervisor pedagógico deve possuir capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermeneûtico-interpretativas e, por fim, avaliativas. Deve conseguir criar um clima de confiança e de uma liderança democrática onde o formando tem voz e liberdade de agir, sabendo igualmente que o supervisor tem direito a julgar. Dotado de competências conceptuais e técnicas para desenvolver um projecto de observação e análise adequados, o supervisor pedagógico deve valorizar uma avaliação formativa ao elaborar *feedback's* construtivos. Assim, a avaliação partilhada com propostas de intervenção inovadoras e renovadoras fundamenta-se essencialmente na desconstrução das situações observadas. É a melhoria do desempenho profissional que está em causa mas também tudo o que o enriquece: as atitudes e os valores enquanto pessoa. “*O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor*” disse sabiamente Jennifer Nias (cit. in Nóvoa, 2000: 9). Na verdade, esta frase torna-se uma referência generalizada para ilustrar o conceito de desenvolvimento profissional e pessoal, assumindo o processo superviso necessariamente mudanças de foro moral e deontológico.

Costuma dizer-se que nada pior do que tratar de forma igual formandos diferentes, o que confirma a necessidade de uma Supervisão Pedagógica constantemente adaptada a expectativas, interesses e características próprias de cada formando e a cada grupo de formandos. Sabemos que cada caso é um caso. A Supervisão Pedagógica é, portanto, um processo flexível de compromissos entre intencionalidades e necessidades que, numa perspectiva construtivista, desenvolve interactivamente um “currículo de formação” adequado a cada situação ou núcleo de formação. Cabe ao supervisor e aos formandos, em cada situação pontual, elaborarem um projecto de formação adequado, coerente e, que por ter sentido no seu contexto, se torne acima de tudo útil. As competências dos profissionais desenvolvem-se à medida e em consideração ao contexto ecológico.

Não esqueçamos que o desenvolvimento profissional ocorre sob a influência de vários factores e daí o seu carácter multideterminado (Fernandes, 2003). Múltiplos estudos distinguem principalmente três factores, ainda que coexistentes: (i) os factores pessoais; (ii) os factores formativos, e (iii) os factores institucionais. Dos factores pessoais, têm especial relevância a biografia do sujeito e as suas características psicológicas, nomeadamente a auto-estima, o auto-conceito e o sentido de auto-eficácia. As suas expectativas e as suas crenças em relação ao estágio, ao ensino e até à vida e ao mundo são também determinantes neste processo de desenvolvimento profissional. Os factores formativos têm a ver com as experiências prévias do sujeito, as suas representações e as suas aprendizagens. Os papéis previamente assumidos em relação à escola, por exemplo, são determinantes na atitude do formando face à profissão e face à sua integração na mesma. Para Fernandes (2003), o estágio pode funcionar como um “filtro” desta “cultura latente” que, muitas vezes, se traduz em meras representações *“imaturas e distorcidas sobre a profissão docente e sobre o processo de ensino-aprendizagem”* (2003:50). As competências e os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso são também parte dos factores formativos que afectam o desenvolvimento do formando. Influentes no seu desenvolvimento profissional, são os factores de ordem institucional que remetem para as características e para as condições das instituições que asseguram o estágio pedagógico.

O desenvolvimento profissional também é um processo multietápico dependente de aprendizagens graduais que se constroem a partir da observação, da experiência, da análise e reflexão e da inovação. No processo de adaptação à sua profissão, o sujeito vai reformulando as suas crenças e actualizando as suas representações em confronto com os outros e consigo próprio. Para Kagan (1992), é com base nos ajustamentos e flexibilizações resultantes de uma maior auto-centração inicial que se torna possível a sua progressão para níveis de desenvolvimento mais avançados e adquirir, assim, maior autonomia. O repertório de estratégias para a resolução de problemas aumenta, tornando-se simultaneamente mais complexo e mais coerente.

Perrenoud (1994) refere que o desenvolvimento profissional na docência se verifica quanto mais nos distanciamos da rigidez das regras pré-estabelecidas para dar lugar a estratégias orientadas para a solução de problemas específicos e com objectivos concretos. Tendo como pano de fundo uma macro-estrutura, são os professores que

devem (re) elaborar o seu próprio currículo, ou neste caso, o seu próprio projecto de formação. Perrenoud indica: “ *on a les moyens d’évaluer la situation et de construire une solution adaptée, sans réinventer la poudre, mais sans être tenu de choisir la solution dans un répertoire constitué par d’autres* ” (1994:3). Na constituição deste projecto, longo e irregular, a interacção entre supervisor e formando ou entre formandos é onde ancora toda a construção do conhecimento. É por causa desta concepção de relação dialógica entre formandos e entre formandos e supervisor(es) que facilmente adaptamos a noção de comunidade de aprendizagem, utilizada sobretudo em contextos virtuais mas pertinente neste contexto. Para Afonso (2001), as comunidades de aprendizagem são estruturas sociais que sustentam o trabalho em equipa e pelas quais emerge um novo modelo de cultura de escola e de organização educativa. Refere:

“Este modelo manifesta-se pelo empenho contínuo dos intervenientes no trabalho colaborativo e pelo reforço da capacidade de criação de elementos significativos dentro da comunidade.” (2001:428)

Este grupo de trabalho pretende reflectir dialogicamente para melhorar e qualificar outros pois ao qualificar os outros qualifica-se a si próprio. Santos Guerra (2001) considera que o objectivo de uma comunidade de aprendizagem crítica deve ser o de desenvolver diversos tipos de inteligência:

- a inteligência contextual na auto-crítica ao contexto,
- a inteligência estratégica no planeamento, desenvolvimento e avaliação de projectos adequados às suas necessidades,
- a inteligência académica na promoção de qualidade curricular,
- a inteligência reflexiva,
- a inteligência pedagógica,
- a inteligência colegial,
- a inteligência emocional,
- a inteligência espiritual,
- a inteligência ética.

Um grupo que interaja de forma reflexiva é um *grupo que aprende* com base no apoio mútuo resultante de uma interacção construtiva. A aprendizagem como uma participação social é, aliás, apontada por Wenger (1999) que, na sua teoria social da aprendizagem, inclui diversas componentes: a comunidade, a identidade, a prática e o

significado. Numa comunidade de prática, a participação é, deste modo, encarada como um processo activo quer enquanto modo de acção quer enquanto forma de pertença. Wenger (1999:5) apresenta este processo do seguinte modo:

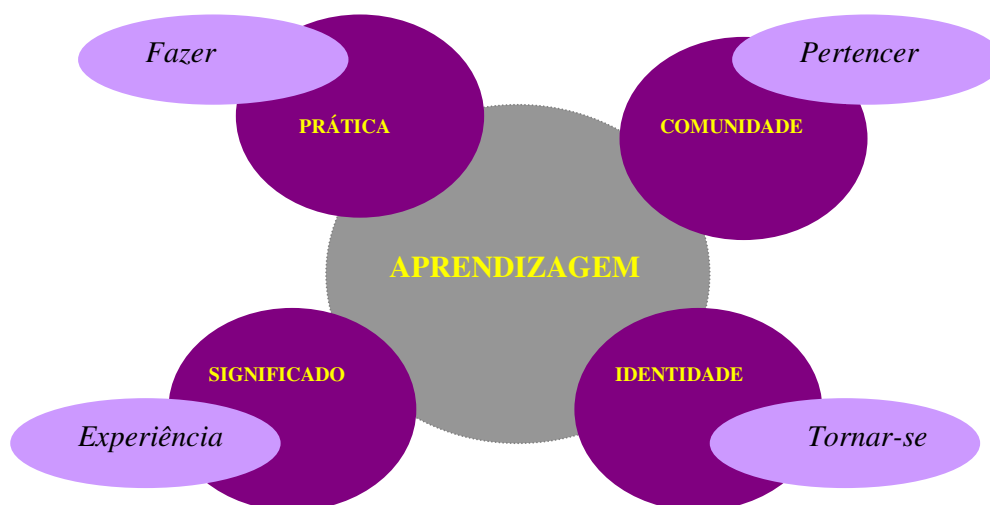


Fig. 4 – Componentes da teoria social da aprendizagem (adaptado de Wenger, 1999)

Estas quatro componentes da teoria social de aprendizagem são referenciais de toda a comunidade de prática que se reconhece como processo de construção de sentido. O *Significado* traduz a capacidade de procurar um sentido para a existência individual e colectiva aprendendo com os outros e os outros consigo. No fundo, o significado constrói-se pela prática através de negociações regulares de significados; A *Prática* traduz a capacidade de aprender fazendo, espelha-se na vivência partilhada da participação e tende a evoluir como um produto colectivo; A *Comunidade* é o tecido social onde as nossas acções são reconhecidas e, portanto, aprendemos construindo um sentido de pertença; finalmente, a *Identidade* que espelha o modo como a aprendizagem transforma quem nós somos, pois aprendemos construindo a nossa identidade.

No entanto, Wenger lembra que para construir uma comunidade de prática, temos primeiramente de construir o contexto em que decorrerão os processos interactivos de aprendizagem tendo em consideração quatro dimensões:

- a dimensão participação/reificação que diz respeito à importância da criação de um equilíbrio justo entre participação e reificação;

- a dimensão planeamento/emergência que concerne a gestão no tempo das actividades desenvolvidas incluindo o que é planificado mas também aquilo que emerge espontaneamente;

- a dimensão localidade/globalidade que diz respeito à gestão no espaço reconhecendo o local integrado no global e analisando o global sem perder de vista o local;

- a dimensão identificação/negociabilidade que concerne a gestão do poder na comunidade e, por consequência, na democratização da participação por vias de processos negociais com vista à obtenção de um equilíbrio harmónico entre todos os membros.

Neste enquadramento, acreditamos que a mais valia da Supervisão Pedagógica são as interacções que se desenvolvem, se tecem, se consolidam e se renovam como processos de construção da identidade e do conhecimento profissionais, processos esses em que o ciclo de Supervisão se pode constituir um meio essencial e inovador à construção de conhecimento e revelar-se o cerne da problematização e questionamento, exercícios fundamentais ao desenvolvimento do *habitus* da Supervisão Pedagógica.

III- A identidade profissional: um constructo

1. O desenvolvimento de um *habitus* na construção da identidade profissional

Bourdieu (1972) define o *habitus* como uma matriz de crenças, de apreciações e de acções que, por analogia, nos permite resolver os problemas do quotidiano. A partir desta definição, refere Perrenoud (1994):

“Le concept d’habitus présente simplement l’avantage de désigner l’ensemble des schèmes dont dispose un sujet à un moment donné de sa vie et donc de poser le problème de la cohérence systémique de cet ensemble aussi bien que la question des dynamiques globales qui affectent ses transformations.”

Perante a complexidade, tal como a caracteriza Morin, um profissional é aquele que, a partir do seu repertório, é capaz de criticamente utilizar a melhor dinâmica para lidar com a situação daquele dado momento com vista a obter a melhor transformação. Perrenoud entende que é esta capacidade de mobilização e actualização dos saberes que distingue as competências dos conhecimentos.

O *habitus* resulta de um processo de socialização que cria, com o tempo e a experiência, uma estrutura padronizada de acções mas também organizadora de práticas e representações. O *habitus* caracteriza-se pois por um movimento duplo entre interioridade e exterioridade integrando práticas individuais e colectivas e, de seguida, difundindo outras. Este sistema de “*disposições duráveis e transponíveis*” que é o *habitus* definido por Bourdieu (1980, cit. em Dubar 1995:65) exprime uma posição na medida em que é um produto mas também uma trajectória (Lopes, 2001) pois vai integrando novas experiências e novos conhecimentos.

Este processo social de integração e construção de saberes faz com que se reconheça uma evolução significativa da prática profissional assim como contributo para o desenvolvimento pessoal e a afirmação da sua identidade.

A tese de Hugh Mehan (1982) - o Construtivismo Social - associa a uma estrutura nos sujeitos, como é a do *habitus*, uma estrutura externa de interacção. Deste modo, a reestruturação do *habitus* surge de práticas enquanto estruturas de interacção mais do que da prática enquanto interiorização. A Supervisão Pedagógica pretende, aliás, através dos seus processos interactivos, abalar sistemas de crenças que correm o risco de fossilizar e contrariar práticas enraizadas. Conclui Caria (1988) que *“na medida em que conseguirmos criar contradições entre habitus e posições, entre práticas e representações, redescobrimos múltiplas interpretações e “razões” da realidade, estaremos a criar possibilidades de transformação dos esquemas geradores das práticas de indivíduos ou grupos sociais e a criar possibilidades dos contextos escolares serem mais diferenciados e dinâmicos por se criar um espaço favorável à invenção escolar”*(1988:5).

De acordo com Caria *“educar é modificar as posições sociais dos sujeitos nos processos de interacção pedagógica”*. (1988:6) Quanto a nós, supervisionar assume o mesmo significado, implicando modificações sobre imagens e juízos recíprocos. A este propósito, Gilly (1989) considera o campo educativo um palco de construção, evolução e transformação das representações sociais no seio de grupos sociais. Segundo Jodelet (1989), as representações sociais são realidades mentais criadas a partir de estilos de interacção, comportamento e comunicação próprios. É nesta medida que sempre que há comunicação *“nada fica como dantes”*.

Querer superar-se na sua acção profissional por via da reflexividade é, porém, uma acção ambiciosa e, de certa forma, difícil dada a complexidade dos contextos e, por outro lado, devido às transformações que comporta. Por exemplo, trabalhar sobre os seus preconceitos, sobre a sua agressividade ou sobre a sua insegurança pode levar o professor a mudar mas concordemos que nem sempre é fácil reconhecer os problemas e combatê-los tacticamente. Perrenoud afirma *“Travailler sur soi conduit parfois à devenir un autre.”*(2001b:148). Por *soi* ou *self*, entendemos o conceito sobre si próprio, isto é, o reflexo de modelos comportamentais mas também o resultado de um processo introspectivo profundo. Por outras palavras, o *self* poder-se-á definir como uma auto-imagem emergente de uma construção simultaneamente social e individual.

A construção de uma identidade profissional pressupõe, então, a tensão constante entre as duas faces da mesma moeda – a social e a pessoal – faces essas que evoluem concomitantemente. Ora, a auto-imagem e o auto-conceito de um indivíduo prendem-se com a segurança e a confiança em si próprio. Estas, por seu turno, são-lhe conferidas pela imagem profissional que os outros significativos têm de si como membro num determinado grupo. Em termos gerais, é sabido que a auto-imagem positiva melhora a auto-eficácia do profissional.

Para Dubar (1997), a redução do eventual desvio entre a identidade para si e a identidade para o outro é possível através de duas estratégias identitárias: a primeira diz respeito às transacções externas entre o indivíduo e outros significativos, tendo em vista acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transacções objectivas); a segunda concerne as transacções internas ao indivíduo que procura assimilar a identidade para outro à identidade de si (transacções subjectivas). A transacção externa que se estabelece entre o indivíduo e as instituições diz respeito ao seu reconhecimento (ou não reconhecimento) das competências, saberes e imagens de si próprio que constituem o cerne da identidade reivindicada por si. A transacção interna, por seu turno, tem a ver com o processamento entre as identidades que são herdadas e as visadas. O processo relacional entre o indivíduo e os outros é essencial na construção da identidade pessoal e profissional.

A identidade é, de facto, uma construção social e constrói-se no decurso de um processo de individualização pelo autor para a qual ela seja fonte de significado. (Giddens, 1995). Por outras palavras, as identidades são processos de reconstrução do sentido, interiorizações que são constituídas pela dialéctica interno-externo (Jenkins, 1996). A identidade apresenta-se, deste modo, sob dois aspectos complementares que são o do universalismo e o do particularismo.

Para Durkheim e Mead, a identidade dos indivíduos é definida em relação à identidade do grupo ao qual pertencem desenvolvendo-se complementarmente entre o mundo social (“*me*”) e o mundo subjectivo (“*I*”). Por outro lado, se o sentido de pertença é, de certa forma, interiorizado pela similitude de atributos, então a singularidade (particularidade subjectiva) de cada indivíduo é conseguida pela autonomia que este

desenvolve. A eficácia da socialização como processo puramente social está ligada à transformação das diferenças sociais e institucionais em diferenças individuais.

O que distingue efectivamente cultura de identidade é que a primeira é de carácter intuitivo e a segunda necessariamente consciente (Cuche, 1996). Assim, não será descabido dizer-se que a assunção e o desempenho de um papel não atribuem por si só um sentido de pertença ao indivíduo, exigem antes que este se torne actor da construção da sua identidade profissional com reforço do seu valor. Estamos em crer que a valorização de uma identidade profissional docente depende de uma reflexão continuada, tanto individual como conjunta, na e sobre a acção, que abrirá a possibilidade de melhoria das práticas e, conseqüentemente, uma eficácia de resultados.

A formação tem, neste âmbito igualmente, um papel muito importante no desenvolvimento profissional dos professores pois representa uma oportunidade única de reflexão sobre a construção labiríntica (Abraham, 1984 cit. em Lopes, 2001b:33) do seu saber profissional. Segundo o mesmo autor, este “labirinto” compõe-se do entrelaçado entre o *self* individual e o grupal, caminho com avanços e recuos mas com metas de melhoria da sua prática, desconstruindo-a com a ajuda de outrem. O supervisor pedagógico e o formando, sobretudo através da reflexão sobre a acção, formam caminhos de aprendizagem e auto-conhecimento. O processo reflexivo torna-se, acima de tudo, um processo formativo uma vez que pressupõe um desenvolvimento de si, isto é, da sua auto-estima e da sua segurança.

Hughes (cit. em Dubar, 1997), autor situado na perspectiva do Interaccionismo Simbólico, vê a socialização profissional como um entrar na cultura profissional e uma “conversão” do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo. Esta assunção de uma nova identidade tem em conta quatro elementos: (i) a natureza das tarefas; (ii) a concepção do papel; (iii) a antecipação das carreiras e (iv) a imagem do eu.

Numa perspectiva (neo) freudiana do *self*, poderíamos afirmar que o *self* profissional só adquire o seu significado pleno quando se relaciona com o *self* colectivo do campo profissional. Este inclui relações intra-, inter- e transindividuais, *“permitindo a partilha da rede comum de conflitos, proibições e valores que influem no self profissional individual a um nível consciente e inconsciente”* (Lopes, 2001b).

Para evoluir a nível pessoal e profissional, o professor não pode, portanto, trabalhar sozinho. E quanto mais trabalhar com o outro mais aprende sobre si.

Um dos problemas identificados para a crise de identidade dos professores actualmente é a ausência quase total de um trabalho colaborativo efectivo. Nóvoa (1991) sublinha a importância do desenvolvimento organizacional no campo educacional. Para ele, “*não basta mudar o [professor], é preciso mudar também os contextos em que ele intervém*” (1991:28). Assim, a formação deve ser concebida como um processo permanente, integrada no dia-a-dia dos professores e das escolas. Sublinhe-se a importância da noção de participação dos professores enquanto protagonistas activos na concepção, realização e avaliação da formação. O mesmo autor aponta a necessidade de criar uma nova cultura da formação de professores, da qual participem as escolas e as instituições de ensino superior, no quadro de colaborações que caracteriza como de “*partenariado pela positiva*” (1991:30).

Na realidade, os professores trabalham demasiadamente isolados para enfrentar a complexidade e multiplicidade de tarefas que todos – governo, membros da direcção, encarregados de educação e alunos -esperam que eles desempenhem de forma eficaz.

É sabido que hoje em dia, numa sociedade de grande competitividade económica, a imagem profissional associa-se à de desempenho profissional. As expectativas sociais relativamente ao combate ao insucesso e abandono escolares, por exemplo, consistem numa enorme pressão social que recai hoje em dia sobre a profissão docente, aumentando nela um mal-estar. Este mal-estar na docência explica-se, por outro lado, com “*mudanças significativas nos parâmetros do exercício profissional com impacto nefasto no equilíbrio pessoal dos professores e na qualidade da educação.*” (Lopes, 2001b:7). Valorizar a profissão de docente implica encarar o currículo de forma diferente. Lembra Elliot (1990) quanto ao paradigma técnico, que este “*desprofissionaliza os professores, convertendo-os em instrumentos intermediários, aplicadores de técnicas elaboradas por especialistas externos, cujos fundamentos e finalidades escapam ao seu conhecimento e controlo*”.

Num projecto de formação, o trabalho colaborativo deverá ser relacional e recíproco. Trata-se de contribuir individualmente para o grupo, como sugere Montagero: “*A cooperação, no sentido geral, consiste no ajustamento do pensamento próprio ou das acções pessoais ao pensamento e às acções dos outros, o que se faz*

pondo as perspectivas em relação recíproca. Assim, um controle mútuo das actividades é exercido entre os parceiros que cooperam.” (1998:121)

Ora, para melhor entendermos a evolução da identidade profissional docente, podemos recorrer às teorias do currículo (Carr e Kemmis, 1988; Grundy, 1991) pois estas correspondem às diferentes abordagens do mesmo – a teoria técnica, a teoria prática ou interpretativa e a teoria crítica.

A teoria técnica deve o seu nome à racionalidade técnica que considera todo o conhecimento científico como a descoberta das relações causais que configuram a realidade através da observação de factos e fenómenos sociais ou naturais. Os pressupostos do positivismo concebem a realidade de forma unitária, inerte e definitiva sendo que é a teoria que controla e guia a prática. Nos países tradicionalmente centralizados, como Portugal, esta noção de currículo estático está fortemente enraizada assim como o próprio modo de abordagem do currículo. Desde a racionalidade técnica que a escola assume o papel de importante detentora de conhecimentos e o professor como veículo privilegiado da sua transmissão. Assim, o professor como técnico terá dificuldade em estabelecer prioridades, em atender às diferenças e em dar respostas a interesses e necessidades diversificados.

Por outro lado, a teoria prática baseia-se na interpretação de uma dada situação social tomando como referência o seu contexto cultural. A função do professor deixa de ser reprodutora para analisar as acções humanas a partir da sua intencionalidade e do seu significado e daí produzir conhecimento. Por outras palavras, o professor parte de uma situação concreta tendo em conta as necessidades, interesses e intenções dos alunos (de todos em geral e de cada um em particular) para gerar com eles conhecimento adequado. O professor é um intelectual que reflecte e interpreta a realidade escolar e age sobre ela de forma coerente, adequada e flexível. A sua acção é, nesta medida, provisória, aberta, complexa e multifacetada. O professor é sobretudo aquele que toma constantemente decisões a propósito do currículo porque é crítico sobre ele, é reflexivo para poder intervir com adequação. É, por isso, um investigador dado que entende “*la praxis como acciones informadas por juicios reflexivos*” (García-Vera, 1994: 36). Torna-se, tal como o aluno, um elemento activo no processo ensino-aprendizagem e assume também uma capacidade de regulação e avaliação do processo, podendo ajustar a sua prática à medida que as aprendizagens se desenvolvem. Por outras palavras,

identificando os sinais do desenvolvimento deste processo, o professor actua sobre a prática no sentido de dar resposta à diversidade de que cada situação se reveste.

A teoria crítica vê o professor como intelectual, aquele que procura uma verdade (nas ciências sociais a verdade de um acontecimento está condicionada à situação e aos contextos espacio-temporais onde se produzem) consensual através do diálogo e da negociação. O professor como intelectual é aberto ao questionamento e à problematização de situações num ambiente de participação democrática e liberdade de expressão, processo dialéctico este capaz de evoluir apenas se houver um interesse cooperativo (Habermas, 1991). Por conseguinte, neste contexto, a autonomia do professor é entendida como a competência de tomar decisões, utilizando o conhecimento gerado a partir de tais deliberações. Esta autonomia choca inevitavelmente com uma abordagem autoritária e estática do currículo, ela torna-se antes uma janela aberta para a inovação.

Em suma, a Supervisão Pedagógica representa um excelente recurso para o desenvolvimento de estratégias comunicacionais, uma comunidade de aprendizagem que se desenvolve com as interações que vai estabelecendo a partir da explicitação, reflexão e solução de problemas da prática de ensino. No âmbito da Supervisão Pedagógica, a gestão adequada de dilemas, a tomada de decisões ajustadas a partir de uma negociação democrática contribuem decisivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional do formando. A aprendizagem em cumplicidade torna-se menos dolorosa e menos solitária. Mais importante do que tudo, em formação inicial, esta cumplicidade da partilha semeia hábitos de trabalho com base no diálogo, na colaboração e no espírito democrático.

2. Uma abordagem comunicacional em Supervisão

“A necessidade de gerar ambientes fortemente interactivos, desde o início da formação profissional, emerge como uma das tendências mais interessantes da profissionalização dos professores.” (Amiguiño, 1998:40)

No âmbito da Supervisão Pedagógica, o enfoque dos ambientes interactivos é a comunicação como fonte de construção e reconstrução de significados.

Nesta medida, interessa reconhecer a importância das teorias da comunicação, nomeadamente a da Escola de Palo Alto e do Interaccionismo Simbólico, para compreender a sua relevância e influência na evolução dos princípios subjacentes à formação de professores e, em especial, aos ambientes de aprendizagem e de prática que a Supervisão Pedagógica proporciona.

Na sua análise das teorias da comunicação, Alsina (2001) reúne três perspectivas diferentes: a perspectiva interpretativa, a perspectiva funcionalista e a perspectiva crítica. A perspectiva que interessa ao nosso estudo sobre processos interactivos de construção de identidades pessoais e profissionais na Formação Inicial é a perspectiva interpretativa.

A perspectiva interpretativa debruça-se precisamente sobre a vida em grupo e sobre a comunicação interpessoal e, por conseguinte, sobre a intersubjectividade das relações sociais. Refere Alsina: “*Esta interacción permite que, compartiendo significados, se vaya construyendo la urdimbre de la sociedad.*” (2001:163).

Importa antes definir claramente interacção. Edgar Morin define a interacção como uma acção recíproca (1977:51) capaz de modificar comportamentos. No entanto, Edmond Marc e Dominique Picard (2006) sublinham o carácter polissémico da palavra *interacção*, ou melhor, alertam para a sua *dispersão semântica*. Segundo estes autores, interacção poderá significar um processo, um objecto ou, na perspectiva interaccionista, um ponto de vista para apreender fenómenos relacionais. Na realidade, para o Interaccionismo Simbólico, a acção funda-se a partir do significado emergente das interacções interpessoais situacionais graças à intersubjectividade dos símbolos da linguagem partilhados. Interagir é, então, construir novos significados sendo um processo hermenêutico de interpretação que se vai constantemente actualizando, ou recontextualizando, para cada indivíduo. Trata-se de uma capacidade reflexiva subjectiva pois o indivíduo controla as suas acções agindo sobre si próprio, sobre os outros e sobre o grupo. A interacção é, então, todo o enunciado que, no seu contexto, é susceptível de criar significado.

O contexto, definido por Neil Mercer (2001:39), como fenómeno mental que consiste em qualquer informação que empreguem os ouvintes ou leitores para

compreender o que ouvem ou lêem, é também ele sistematicamente recriado por cada interacção entre falante e ouvinte ou entre escritor e leitor.

“Sin embargo, si nuestro interés se centra en el desarrollo de la comprensión compartida, y no en las características de los textos, el “contexto” se concibe mejor como una configuración de información disponible que empleamos para comprender el lenguaje en unas situaciones concretas.”(2001:41)

Berlo (1991) identifica que há uma relação de interdependência na interacção e que esta varia em grau, qualidade e de contexto para contexto. Os estudos sobre a pragmática da comunicação humana preconizados por Watzlawick, Beavin e Jackson visaram sobretudo investigar a complexidade da interacção tendo em conta que a interacção não é apenas uma troca verbal ou que se limita a uma acção-reacção. A comunicação é antes um complexo multifacetado de vários modos de comportamento-verbais, tonais, posturais, contextuais, etc - que, no seu conjunto, condicionam o significado de todos os outros comportamentos.

Para além disso, a relação entre as pessoas desenvolve-se simultaneamente sob dois aspectos - o racional (objectivo) e o relacional (emocional e subjectivo). Segundo Watzlawick, Beavin e Jackson (1969), porém, é o aspecto emocional que determina o conteúdo da comunicação.

Em contexto de formação inicial, a harmonia entre estes dois aspectos também é muito importante e ao interagirem, tanto supervisores pedagógicos como formandos, estabelecem relações com cada um dos seus interlocutores e com o grupo em geral. Comunicar não é senão um jogo de entendimento mútuo em que os sujeitos têm de ter consciência de que as suas grelhas de referências não são inertes nem verdades únicas e que, portanto, devem ser partilhadas e abertas na percepção das diferenças e das semelhanças.

O terceiro aspecto mencionado por estes autores afirma que os dois aspectos de cada comunicação, o aspecto do conteúdo e o da relação, correspondem a uma linguagem muito especial: uma linguagem digitalmente correcta e por outro lado, uma linguagem “icónica” e carregada de emoção. Assim:

“Os seres humanos comunicam digital e analogicamente. A linguagem digital é uma sintaxe lógica sumamente complexa e poderosa, mas carente de adequada

semântica no campo das relações, ao passo que a linguagem analógica possui a semântica, mas não tem uma sintaxe adequada para definição não ambígua da natureza das relações”.(Watzlawick; Beavin, Jackson, 1969:61).

A pragmática da comunicação não foca apenas as palavras mas também a linguagem corporal, podendo compreender melhor um comportamento quando analisamos as duas vertentes.

No âmbito desta perspectiva, a Escola de Palo Alto toma um lugar preponderante na medida em que os seus investigadores estabelecem alguns axiomas a partir do seu estudo sobre a comunicação (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1974:49-71), a saber:

- Qualquer conduta numa situação de interacção tem um valor de mensagem e, assim, não se pode não comunicar ou não se pode não influenciar;
- Qualquer comunicação tem um conteúdo e um aspecto relacional, sendo que o conteúdo é determinado pela interacção que se estabelece pelos interlocutores. É nesta interrelação que se estabelece a intenção comunicativa da mensagem, ou seja, a interpretação da mesma. Em suma, na interacção estabelece-se a metacomunicação;
- Num processo de interacção, os participantes vão estabelecendo as sequências dos factos à sua maneira, isto é, na interacção o indivíduo não só provoca atitudes como reage a elas;
- Todas as interacções comunicacionais são simétricas ou complementares com base na igualdade ou na diferença, respectivamente. Assim, podemos concluir que na comunicação há relações de poder, de controlo e de estatuto.

Ao invés da perspectiva funcionalista (Comte, Durkheim) que considera a comunicação como uma mera transmissão de uma mensagem de um transmissor para um receptor, a Escola de Palo Alto considera-a como um processo criativo complexo.

Para esta escola, todo o comportamento é comunicação sendo que os comportamentos são construídos pela pessoa no decurso da acção e dependem da situação em que decorrem. Assumir a interacção humana como um sistema aberto é aceitar os princípios da globalidade, da retroalimentação ou circularidade e da equifinalidade (Primo, 2000). O princípio da globalidade anula a unilateralidade da interacção e prevê que qualquer mudança numa determinada parte da interacção

humana afecte todas as outras e afecte o sistema no seu todo. A interacção humana não é cumulativa. Quanto ao princípio da circularidade, este evidencia a influência que cada agente ou interactuante tem no outro e vice-versa. Por seu turno, o princípio da equifinalidade permite que a relação interpessoal enquanto sistema aberto atinja um determinado estado independentemente das condições iniciais. Aliás, para a pragmática da comunicação, a organização actual da interacção é mais importante do que a de origem pois a significação adquire-se na evolução do sistema.

Herbert Blumer, discípulo do fundador do Interaccionismo Simbólico, George H. Mead, baseia o seu estudo em três premissas fundamentais cujo enfoque são, respectivamente, significado (*meaning*), linguagem (*language*) e pensamento (*thought*):

- 1 - Os humanos agem para as coisas ou para as pessoas na base do significado que atribuem a essas coisas ou a essas pessoas; (*meaning*)
- 2 - O significado surge da interacção social e é negociado através do uso da linguagem; (*language*)
- 3 – Os significados são manipulados e modificados através de um processo interpretativo, isto é, a interpretação dos símbolos por parte de um indivíduo é alterada pelos seus próprios processos do pensamento. (*thought*)

Minding é a expressão que define precisamente o pensamento enquanto conversa interior. Esta capacidade reflexiva dos humanos activa processos cognitivos estimulados pela linguagem - “*Language is the software that activates the mind.*” (Griffin, 2006:58).

Blumer, por seu turno, refere-se a um processo social interiorizado não devendo considerar-se a interpretação como uma mera aplicação automática de significados estabelecidos mas como “*un proceso formativo en el que los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación e formación del acto. Es necesario entender que los significados desempeñan su papel en el acto a través de un proceso de auto-interacción.*” (1982:4). Para os interaccionistas simbólicos, o ser humano tem, na realidade, a capacidade de estabelecer uma interacção social consigo mesmo,

formulando questões a ele próprio e respondendo às mesmas. Com esta qualidade de auto-interacção, o indivíduo estabelece uma relação única com o seu meio ambiente adaptando-se de forma particular a cada situação. Não é somente um organismo que responde a estímulos sociais como é um organismo que actua, modelando a sua linha de acção o seu contexto. (Blumer:1982)

Por sua vez, Griffin (2006) alerta para o facto que se definirmos a comunicação interpessoal como o processo de criação de significado único e partilhado, o impacto desta afirmação dependerá das imagens que ela poderá despertar. Este autor prefere, deste modo, afirmar que a comunicação interpessoal *“is a mutual, ongoing process using verbal and non-verbal messages with another person to create and alter the images in both our minds”* (2006:53) Por outras palavras, para o Interaccionismo Simbólico, são os símbolos (linguagem verbal e não-verbal) que permitem que as pessoas comuniquem entre si, construindo o sentido das situações sociais da vida quotidiana.

As realidades sociais são construções de significado estabelecidas pela participação das pessoas na interacção simbólica que se produz na sociedade e que, ao mesmo tempo, a constitui. As interpretações individuais e colectivas passam a ser socialmente adequadas e socialmente interiorizadas. A imagem que se tem de si próprio ou a imagem que os outros têm de alguém são construções pessoais de significado que surgem da interacção simbólica, fruto de uma negociação realizada através de símbolos (linguagem verbal e não-verbal). Daí, que para o Interaccionismo Simbólico, o *self* seja um elemento fundamental na integração das pessoas na trama da existência social. Construimos a nossa imagem não a partir de nós próprios mas fundamentalmente a partir daquilo que os outros possam pensar de nós, ou como refere Griffin (2006: 59) *“we paint our self-portrait with brushes strokes that come from taking the role of the other”*. O *self* está em constante mudança e, por isso, é ele próprio um processo dinâmico de combinação entre o *“I”* e o *“me”*, embora a maneira como eu me veja a mim já seja influenciada pela maneira como os outros me vêem.

De facto, na sociedade, as expectativas dos outros têm um efeito socializador sobre o indivíduo. Mead refere justamente o *“me”* como uma imagem criada pelas

representações feitas pelos outros significativos e denomina esta imagem mental compósita de *generalized other*. Por outras palavras, trata-se de um conjunto organizado de informações que um indivíduo traz consigo sobre o que são as expectativas e atitudes do grupo social. Sempre que agimos ou sempre que tentamos avaliar a nossas acções ou as dos outros é a esse conjunto de informações que recorremos.

Em geral, na Formação Inicial de Professores, os formandos trazem ideias pré-concebidas do que é ensinar, ser professor ou ser aluno, informações que construíram pelas suas vivências pessoais e sociais. Algumas são inclusivamente estereotipadas, facto que importa desmistificar e desconstruir a partir da compreensão e análise de situações reais. Ou seja, é importante reconhecer as representações sociais dos formandos para ajudar a transformá-las. As representações diferenciam-se dos conhecimentos pelo facto de que se tratam de construções circunstanciais elaboradas num determinado contexto e para fins específicos. A construção da representação social é determinada pela tarefa e pela natureza das decisões a tomar enquanto que os conhecimentos se armazenam na nossa memória. As representações sociais são, portanto, imagens mutáveis e efémeras. São criações do sujeito e, por isso, únicas. Tal como se pretende mostrar com a seguinte ilustração (Morissette, 2002)



Fig.5- A representação como construção social (2002:18)

No processo da Supervisão Pedagógica, as informações e saberes vão sobrepondo-se à medida que as interacções entre supervisores-formandos-alunos evoluem. Tal como o entendemos, o processo da Supervisão Pedagógica enquanto processo de socialização é um processo de construção crescente, não de forma aditiva

mas como um todo. É um processo aberto que abraça a qualquer momento mais conhecimento através de redes comunicacionais colaborativas. De facto, a colaboração e a partilha renovam a motivação do formando relativamente à aprendizagem. Quer o supervisor quer o formando, no final do ano escolar, serão certamente pessoas diferentes do que eram no início devido à experiência interaccional que mantiveram ao longo dos meses.

Perrenoud reforça esta ideia: *“Une tache coopérative provoque des conflits sociocognitifs et favorise l’évolution des représentations, des connaissances, des méthodes de chacun par la confrontation avec d’autres de voir et de faire. La confrontation des points de vue stimule une activité metacognitive dont chacun tire un bénéfice, même si cela ne débouche pas sur une action collective”* (1999:64)

Erving Goffman, considerado o reanimador do interaccionismo simbólico, interessa-se pelo estudo da dramaturgia como metáfora da interacção pessoal social. Para este autor, a vida quotidiana é uma encenação teatral onde o actor se expõe publicamente com regras de conduta interiorizadas e que através de uma negociação permanente com os outros, vai definindo a sua identidade. Goffman (1959) divide o indivíduo em actor e personagem, correspondendo o primeiro ao biológico e ao cognitivo e o segundo à imagem que ele tem de si mesmo. Na teoria de Goffman, porém, é o conceito de *“frame”* que é essencial. Para ele, a construção da realidade social diária desenvolve-se mediante um fluxo contínuo de definições das situações. Definir uma situação significa *“identificar cooperativamente una cierta estructura de interacciones, expresiones, comportamientos, expectativas, valores, como adecuados a los sujetos en aquel momento”* (Wolf, 1982:35). Deste modo, diremos que *“frame”* é o sistema de premissas, de instruções necessárias para decifrar e dar sentido ao fluxo de acontecimentos. Este sistema permite definir as situações de interacção e a competência dos indivíduos interactuantes e estabelecer os limites do comportamento apropriado a cada situação.

Em conclusão, para o Construtivismo, o fundamental é a produção de sentido a partir da interacção social. A linguagem constrói o mundo, não o representa e, portanto, a comunicação é um processo social. As implicações desta ideia são sobretudo as

seguintes: a de que a identidade é fruto da interacção, logo que as múltiplas interacções que vivemos permitem-nos ter diversas identidades. Por outro lado, fica-nos a ideia de que sendo qualquer acto co-construído, nada tem significado fora de contexto.

É sob esta perspectiva de “ecossistema” que pretendemos sustentar a nossa investigação. Não é possível estudar a atribuição de identidade profissional fora dos sistemas de (inter)acção nos quais o indivíduo está envolvido e explicitamente implicado. A formação de identidade pelos próprios sujeitos – interiorização activa – também só pode ser analisada dentro das trajectórias sociais onde a sua biografia pessoal e profissional é construída (Dubar, 1997). Como sintetiza Costa (2007), a identidade constrói-se no balanço dinâmico entre autonomia, diferenciação e dependência.

IV- Metodologia

1. O estudo empírico

“O objectivo é captar uma fatia da vida”¹⁰

Este trabalho centra-se num estudo empírico que mais não pretende ser do que um olhar entre outros olhares. Enquanto estudo empírico, fundamenta-se na imersão subjectiva do investigador numa realidade escolar, efémera mas significativa, cujo enfoque de observação principal é um núcleo de formação inicial. Trata-se de um estudo de caso de índole exploratória pois pretende-se recolher a informação necessária para analisar e explorar diversas variáveis de entrada no sentido de compreender as relações interpessoais existentes num núcleo de estágio pedagógico e o modo como estas influenciam o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos participantes.

Para Yin, um estudo de caso *“é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”* (2001:32)

Não obstante, embora o objecto do estudo seja circunscrito, a abordagem do estudo de caso é sempre uma abordagem holística pois permite que todo o contexto onde ocorre a investigação tenha relevância na descrição e interpretação dos dados.

Yin relembra (1989:62) que esta metodologia do estudo de caso requer exigências intelectuais e emocionais por parte do investigador que outras estratégias metodológicas descuram. Lidar com a sensatez no relacionamento social durante o processo investigativo parece ser uma tarefa bastante árdua principalmente se pensarmos que o investigador deve integrar-se no meio sem se implicar totalmente, deve estabelecer uma relação empática com os seus informantes sem se tornar demasiado familiar, deve estar atento a tudo sem ser indiscreto. A este propósito, Yin enumera algumas competências que o investigador dos estudos de caso deve possuir:

¹⁰ Bogdan e Bilken (1994: 152)

“- uma pessoa que saiba fazer boas perguntas - e interpretar respostas.

- uma pessoa que seja um bom ouvinte e que não seja traído pelas suas próprias ideologias ou preconceitos.

- uma pessoa que seja adaptável e flexível, que consiga ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças.

- uma pessoa que deve ter uma boa capacidade de “agarrar” os aspectos que estão a ser estudados, quer se trate de um trabalho com uma orientação teórica ou política, ou mesmo num estudo exploratório. Esta capacidade reduz os dados relevantes e a informação toma proporções manejáveis.

- uma pessoa que não seja influenciada por preconceitos, incluindo os que derivam da teoria. Ou seja, uma pessoa que seja sensível e reaja a evidências contraditórias.”
(1989:62-63)

Neste tipo de metodologia de investigação qualitativa, o papel do investigador é complexo e daí que seja imperativo ele ter consciência, logo de início, das vantagens e das limitações do tipo de estudo em que se envolve. Muitas das vezes é no final do seu trabalho que o investigador se sente mais preparado tecnicamente, facto este que o poderá motivar a proceder novas investigações ou ainda proceder a mudanças decorrentes da sua investigação.

2. A amostra

A amostra deste estudo de caso consiste num núcleo de Formação Inicial de Professores constituído por dois supervisores pedagógicos e três formandas, alunas inscritas no segundo e último ano do Ramo Educacional da Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa. O modelo de estágio em que se inserem encontra-se regulado pela Portaria nº1097/2005, de 21 de Outubro. As formandas (ou alunas – estagiárias) optaram no seu curso pela variante de Estudos Franceses e Ingleses pelo que, após um ano de frequência na parte curricular no âmbito das Ciências da Educação, participam uma vez por semana em seminários na Faculdade nas duas disciplinas ao

mesmo tempo que frequentam e intervêm na escola de 3º ciclo e ensino secundário onde foram colocadas. As três formandas têm idades compreendidas entre os vinte e quatro e vinte e cinco anos. Possuem as mesmas habilitações profissionais, embora a F1 seja bilingue (Francês e Português). Todas as formandas estão propositadamente deslocadas da sua localidade de residência habitual para efectuarem o seu estágio pedagógico. Apesar de nenhuma ter tido experiência profissional docente antes de frequentar este estágio pedagógico, todas as formandas já tiveram outras experiências de trabalho anteriores, nomeadamente no ramo do comércio. (*cf* anexo 6)

Os supervisores pedagógicos que fazem parte deste grupo de trabalho são profissionais experientes tanto na docência como na orientação pedagógica. São ambos professores do quadro efectivo da escola há mais de quinze anos, ambos têm a idade aproximada dos quarenta anos e constituem um casal.

A escola a que pertence este grupo de trabalho situa-se na área da Grande Lisboa, na margem sul do Tejo. É a única escola secundária existente na localidade. A zona circundante da escola é ainda bastante rural, se bem que existam pequenas indústrias espalhadas pelos arredores. Nesta escola, os supervisores pedagógicos (Sf e Si, assim denominados neste trabalho, respectivamente supervisores pedagógicos das disciplinas de Francês e de Inglês) abrem as suas aulas à presença das formandas (F1, F2 e F3) e, para além disso, disponibilizam as suas turmas para que elas leccionem a disciplina, sempre sob a sua supervisão. Ambos os supervisores pedagógicos promovem a realização de seminários embora cada disciplina se reja por regulamentos distintos, definidos pelos respectivos Departamentos da Faculdade de Letras de Lisboa. Não há seminários com a presença de ambos os supervisores.

A investigação no terreno decorreu durante o ano lectivo de 2006/2007, mais concretamente entre os meses de Outubro e Maio. Neste período de tempo foram aplicadas cinco entrevistas, uma a cada um dos constituintes do núcleo de formação. Foram realizadas onze sessões de observação da participação dos seminários de Inglês e dos de Francês deste grupo de trabalho. Foram redigidas as respectivas notas de campo aquando das observações realizadas nos dias 20/11/06, 29/11/06, 22/01/07, 29/01/07, 27/02/07, 6/03/07, 12/03/07, 19/03/07, 22/03/07, 16/04/07 (duas sessões de observação) e 7/05/07 (duas sessões de observação). Apresentamos os referidos documentos em anexo.

3. A investigação qualitativa e a abordagem metodológica

A abordagem metodológica que orienta um trabalho investigativo depende da temática abordada, do objecto de estudo e das linhas orientadoras do tipo de investigação. Esta dissertação reporta-se a um estudo exploratório cujo enfoque são os processos interactivos enquanto processos sociais de construção de saberes e de identidade profissional no âmbito da formação inicial de professores.

A metodologia qualitativa é concebida como um processo indutivo exploratório cujo quadro de análise do estudo vai “*sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento de dados. O esquema de análise efectua-se, por conseguinte, no decurso e no final da investigação.*” (Poupart, 1981) Daí que se diga que a investigação qualitativa se interesse até mais pelos processos do que pelos resultados.

O investigador entra no campo de pesquisa munido de um projecto de investigação sustentado por um quadro conceptual adequado, a partir de uma revisão bibliográfica suficientemente extensa e abrangente. A revisão bibliográfica continua, contudo, como tarefa concomitante da investigação no terreno. O investigador adopta uma postura de “visitante” interessado que vê e ouve atentamente o que as pessoas dizem no sentido de descobrir o modo como elas interpretam o mundo (Griffin, 2006). O seu projecto de investigação é necessariamente aberto e flexível.

Deste modo, à luz de um paradigma interpretativo, privilegiamos as linhas orientadoras de um método qualitativo de investigação. Por consequência, para melhor compreender e interpretar significados de interacções em situações particulares e a sua evolução, procedeu-se a uma abordagem metodológica diversificada, mas complementar, imersa no mundo empírico.

Veja-se a seguinte figura:

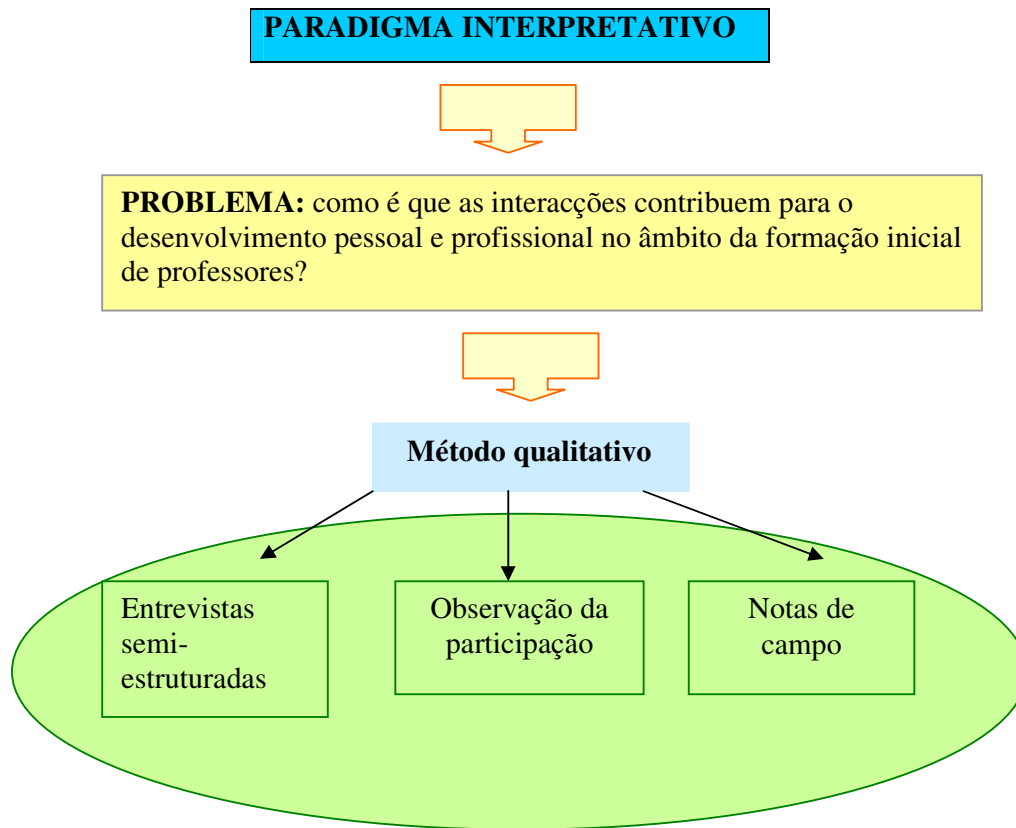


Fig. 6- A metodologia da investigação

Como paradigma, entendemos um conjunto básico de crenças que guia a acção (Guba, 1990) e que contém os princípios éticos, epistemológicos, ontológicos e metodológicos que subjazem à atitude do investigador. (Denzin e Lincoln, 2005)

Multi- e transdisciplinar, o paradigma interpretativo-construtivista das linhas orientadoras deste estudo baseia-se fundamentalmente na posição metodológica do Interaccionismo Simbólico, assim como a da Escola de Palo Alto, tendo em conta a premissa de que *“La vida de toda sociedad humana consiste necesariamente en un proceso ininterrumpido de ensamblage de las actividades de sus miembros.”*(Blumer, 1982) e de que, portanto, os significados são construídos através das interacções (Bogdan e Bilken, 1994). O objecto de investigação é o modo como os significados em interacção se desenvolvem no contexto particular de um núcleo de estágio numa

determinada escola de 3º ciclo e secundária. Para tal, os dados para a investigação são recolhidos *in loco* e de forma descritiva e minuciosa.

Sendo o objecto de análise acção-significado (*meaning-in-action*), o investigador postula uma variabilidade das relações entre formas de comportamento e os significados que os actores lhes atribuem através das suas interacções sociais. (Lessard-Hébert, 1990) O estudo desta variabilidade entre comportamento/significado implica a descoberta “de esquemas específicos da identidade social de um dado grupo”. (Erickson cit. *In* Lessard-Hébert, 1990)

4. O processo da recolha de dados

Vários autores denominam triangulação ao procedimento de validação instrumental efectuado por meio de uma confrontação de dados obtidos por diversas técnicas de recolha de dados. No entanto, como referem Denzin e Lincoln (2005), a triangulação não é uma ferramenta nem uma estratégia de validação mas antes uma alternativa à validação uma vez que a realidade objectiva nunca pode ser capturada, apenas as suas representações. Remetendo para a leitura de Flick (2002), os mesmos autores concluem que a multiplicidade metodológica enriquece um trabalho de investigação qualitativa: “*The combination of multiple methodological practices, empirical materials, perspectives, and observers in a single study is best understood, then, as a strategy that adds rigor, breadth, complexity, richness, and depth to any inquiry.*”

Outros autores, porém, preferem a metáfora do cristal caleidoscópico para exprimir justamente a complexidade e diversidade de interpretações possíveis de um mesmo estudo. “*Crystals grow, change, and are altered, but they are not amorphous. Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, and arrays casting off in different directions. What we see depends on our angle of repose(...) Crystallisation provides us with a deepened, complex, and thoroughly partial understanding of the topic.*” (Richardson & St Pierre *in* Denzin and Lincoln, 2005)

Recorremos ao trabalho de campo para a recolha de dados com vontade de apreender a complexidade desses pedaços de realidade. No terreno, a observação da participação torna-se uma lente imprescindível do trabalho de investigação e as notas de

campo do investigador, assim como as entrevistas, tornam-se as suas ferramentas mais preciosas de recolha de informação descritiva pois tratam-se de registos das observações do quotidiano das pessoas que constituem o grupo observado.

Tendo em conta o tempo de observação previsto, o processo de recolha de dados foi regular e suficientemente variado para poder obter elementos capazes de caracterizar as interações entre os diversos membros da comunidade de aprendizagem que denominámos como núcleo de estágio.

4.1. A observação da participação e as notas de campo

A observação participante foi criada nos finais do século XIX como um método do campo etnográfico para obter informação do mundo real. Como já referimos anteriormente, este não é possível ser captado, apenas as suas representações. Daí que recentemente se tenha optado pela expressão “a observação da participação”(B.Tedlock,1991,2001 cit. *in* Denzin:467) em substituição da expressão observação participante. Ora, a observação participante, doravante designada como observação da participação, é uma observação distanciada e distingue-se da observação participada. Tal como assume Freire (1997), a observação implica, efectivamente, um problema de atitude do investigador que, muitas vezes, vacila entre a autocracia e a democracia, isto é, entre uma perspectiva distanciada e uma intervenção na organização que observa.

O investigador deve entrar no mundo do sujeito mas ficando do lado de fora (Bogdan e Bilken, 1994). Pode entender o mundo social que observa do interior porque está nele fisicamente, embora o seu papel não seja interventivo. A observação vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que interagem nesse mundo social, acabando por reflectir e envolver-se criticamente nelas.

A passividade do investigador enquanto observador é, no entanto, sempre relativa porque mesmo que não participe intervindo, a sua presença física poderá, de certa forma, “manipular” os modos de vida do grupo social em estudo. A entrada e a presença do investigador em campo requerem, por conseguinte, algumas precauções, tais como um esclarecimento prévio aos informantes do propósito da sua presença e, por outro lado, uma continuidade na sua acção que permita que o investigador não seja visto como um intruso mas antes como um membro frequente. A este propósito, Lessard-

Hébert (1990:157) refere que “*o investigador deverá definir o seu papel em relação ao continuum observação-participação*”. No nosso caso, o investigador teve uma participação activa na medida em que tomou sempre notas durante as suas observações, mas manteve uma intervenção passiva pois nunca tomou parte das interações que presenciou, embora em determinados momentos da observação isso se tornasse tentador.

Outra das tentações da linha “autoetnográfica” da investigação por via da observação da participação é tornar da escrita nos diários de bordo momentos de introspecção e auto-reflexão. B.Tedlock (*in* Denzin, 2006) afirma que a observação da participação produz efectivamente a combinação de informação cognitiva com informação emocional. A utilização frequente de adjectivos e advérbios nas notas de campo do investigador são disso exemplo. Actualmente, porém, a assunção da subjectividade inerente à imersão num contexto e cultura específicos por parte do investigador torna-se importante no âmbito da investigação qualitativa de índole etnográfica.

No que diz respeito às notas de campo enquanto método investigativo, podemos dizer que há duas partes essenciais no seu conteúdo – uma parte descritiva e outra reflexiva. (Bogdan e Bilken, 1994) No respeitante às descrições, estas incidem sobre os sujeitos informantes, sobre as suas actividades, sobre o espaço físico envolvente e sobretudo, a propósito do objecto de estudo, revelam alguma tendência para reconstruir, indirecta ou directamente, os diálogos entre os informantes para que o contexto das interações seja claro e a linguagem coerente. Muitas destas descrições são comentadas pelo investigador que procura um quadro conceptual que suporte as suas ideias. No que diz respeito à parte reflexiva das notas de campo, existe efectivamente reflexões que derivam das observações feitas ou até das próprias descrições redigidas nas notas. As reflexões partem de problemas identificados ou hipóteses formuladas pelo investigador aquando da observação. Mais ou menos aprofundadas, estas reflexões são pontos de partida a uma investigação mais completa e direccionada, por exemplo ao nível da revisão bibliográfica.

De facto, segundo o modelo de “anotações de campo” de Schatzman e Strauss (1973), existem três tipos de notas – as observacionais, as teóricas e as metodológicas. As notas observacionais são descrições feitas a partir da observação visual e auditiva do

investigador e contêm o mínimo de inferências possível. As notas teóricas são interpretações do que o investigador observa, desenvolvendo conceitos ou formulando hipóteses dentro de um quadro de referência que já conhece e vai aprofundando. Por fim, as notas metodológicas exprimem uma reflexão relativamente às próprias estratégias tácticas da observação, ou seja, trata-se de uma descrição sobre o próprio processo metodológico.

Resumindo, as notas de campo constituem uma série de anotações diferentes que, no seu conjunto, compõem narrativas sobre terceiros mas escritas na primeira pessoa. Revelaram-se instrumentos essenciais na investigação qualitativa que nos propusemos trabalhar, nomeadamente na prossecução dos objectivos gerais do registo descritivo da observação, a saber:

- i) recolher dados para a caracterização das interacções e a sua evolução;
- ii) obter elementos para a caracterização da influência dos processos interactivos no desenvolvimento pessoal e profissional dos informantes.

4.2. As entrevistas semi-estruturadas individuais

Optámos por elaborar entrevistas individuais como modo de complemento dos dados recolhidos pela observação e notas de campo. Não esqueçamos que as entrevistas também são uma forma de observação. No âmbito do nosso estudo, pretendemos que as entrevistas que realizámos nos ajudassem a compreender melhor o grupo social e cada membro em particular que estudamos e, se possível, cruzar informação com a que obtivemos pela observação e notas de campo. Ou nas palavras de Bogdan e Bilken (1994:134), “ *a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.*”

Como técnica de um método qualitativo, a entrevista constitui um recurso naturalista de observação activa pois conjugam-se o ver, o escutar e o partilhar (Lessard, 1990:146), aos quais acrescentaríamos o sentir. De facto, o *insight* do investigador é importante para as interpretações que vai fazendo na sua construção de significado ao longo da entrevista.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), os investigadores qualitativos têm vindo a aperceber-se cada vez mais de que as entrevistas não são meios de recolha de dados neutros mas antes interacções activas entre duas (ou mais) pessoas conduzindo a resultados, de certa forma, contextualmente negociados.

Esta necessidade de interagir com o informante partilhando informação e emoções com ele, foi sentida igualmente por nós ao longo das entrevistas sempre que, à margem do guião, introduzíamos uma expressão, comentário ou nova questão. Esta necessidade de interacção advém, na nossa opinião, de outra que é a de criar um ambiente empático de colaboração no sentido em que entendemos a entrevista não apenas para obter informações ou dados a tratar de forma académica mas também no sentido em que a entrevista, ela própria, surja como um momento de partilha de conhecimento. Tal como aconteceu aquando da observação da participação, apercebemo-nos que, pela entrevista, também nos podemos rever a nós mesmos - *“Learning about the other we learn about the self”* (Crapanzano, 1980).

As entrevistas semi-estruturadas caracterizam-se pela existência de um guião previamente preparado que serve de orientação ao desenvolvimento da entrevista. Ou seja, o guião funciona como uma lista de verificação sendo que a vantagem é a flexibilidade, por exemplo na ordem das perguntas, e a gradual adaptabilidade do entrevistador ao entrevistado. Embora haja uma definição prévia de objectivos subjacentes à elaboração da entrevista e a definição de um planeamento relativamente à organização e à acessibilidade da linguagem das questões, outra das vantagens de uma entrevista semi-estruturada é garantir uma liberdade na exploração dessas questões no decorrer da entrevista. Por outro lado, utilizamos este tipo de entrevista para garantir que, na medida do possível, todos os informantes (os supervisores por um lado e os formandos por outro) respondessem às mesmas perguntas.

Primeiramente, a nossa intenção era aplicar a entrevista quer aos supervisores pedagógicos quer aos formandos em dois momentos distintos do processo da supervisão pedagógica – no primeiro e último períodos escolares- com o fim de identificar elementos evolutivos do processo da supervisão pedagógica. Por motivos de escassez de tempo, só foi possível aplicar a entrevista uma vez. De qualquer forma, o facto de cada uma das entrevistas - cinco no total - terem sido feitas em momentos diferentes e sobretudo no final do ano lectivo também se mostrou interessante para o propósito do

estudo. No cômputo geral, julgamos que as entrevistas atingiram os objectivos a que se propunham. Importava auscultar tanto ambos os supervisores pedagógicos como as três formandas sobre as expectativas da e na formação, sobre o papel e o perfil do supervisor e ainda sobre as relações interpessoais, por um lado, entre supervisores e formandos e, por outro, entre formandos.

Assim, os objectivos gerais da entrevista foram os seguintes:

- i) Obter elementos para a caracterização do papel da supervisão no contexto em análise;
- ii) Recolher dados para a caracterização dos processos interactivos em análise;

Para Ghiglione e Matalon (2005), um modelo adequado que explique o conjunto da situação da entrevista poderá ser o da comunicação, “adaptado para contemplar os processos de influência”. Por outro lado, se pensarmos que os papéis do entrevistador e do entrevistado são diferentes, apercebemo-nos que as motivações tanto de inquirir como de responder são também distintas.

Resta acrescentar que todas as entrevistas foram gravadas, com a devida autorização, e transcritas imediatamente a seguir à sua aplicação. A transcrição da entrevista permite uma análise e comparação dos documentos em maior profundidade, nomeadamente no que diz respeito à categorização de dados e à sua interpretação.

Na sua generalidade, as entrevistas revelaram-se uma peça fundamental na compreensão global do estudo empírico realizado.

5. Dificuldades do Investigador

O trabalho do investigador é um trabalho bastante solitário requerendo autonomia e persistência. Ainda que cientes do desafio que representa um projecto como o estudo de caso, depararam-se-nos algumas dificuldades. Yin (2001) alerta, aliás, para o facto das estratégias de pesquisa deverem atender aos objectivos do trabalho que pode ser exploratório, descritivo ou explanatório. No nosso caso, as fronteiras entre estes propósitos nem sempre foram claras no decurso da investigação.

No que concerne a aplicação das entrevistas e tratando-se de uma primeira experiência de investigação, previa-se a necessidade de proporcionar um clima de

trabalho agradável em que o entrevistado não se sentisse pressionado ou constrangido a responder. A formalidade da situação provocou, contudo, no investigador e nos informantes alguma ansiedade que explica, de certa forma, a hesitação na formulação das perguntas, a reformulação de certas questões ou a inversão da ordem de outras. Ao longo da entrevista, sentimos igualmente necessidade de ir dando algum *feedback*, mostrando que estávamos a acompanhar o raciocínio do informante, como acenar com a cabeça, por exemplo, ou ainda, em momentos de grande hesitação na resposta, utilizando uma expressão para completar a frase ou recorrendo ao uso da *tag question* (“ou não?” ou “não é?”). Neste contexto, uma das dificuldades sentidas foi saber dosear a nossa retroacção, correndo o risco de enviesamento ou até mesmo de manipulação. De qualquer forma, julgamos que as entrevistas apresentaram coerência e adequação relativamente aos objectivos a que se propunham.

A maior dificuldade foi talvez a que sentimos durante as observações em campo. De facto, depressa nos apercebemos da dificuldade em manter um equilíbrio razoável entre o entrar no mundo social e o observar ficando de fora. De qualquer modo, o investigador não chegou a “passar a linha”, isto é, distinguiu claramente a fronteira não passando de observador a interveniente e a investigação, em momento algum, passou a ter características de investigação-acção porque nunca foi esse o nosso propósito.

A título exemplificativo:

“Sinto muita dificuldade em ter uma atitude de observadora passiva. Como me identifico com a profissão em geral e com este cargo em particular, como já passei por esta situação de estabelecer relações interpessoais com as formandas em seminário, como gosto de preparar as aulas, de reflectir sobre questões da didáctica e da pedagogia e sobretudo como confio no trabalho em conjunto, o distanciamento entre mim como investigadora e os meus informantes torna-se penoso. Apetece-me opinar, intervir, solicitar opiniões, promover reacções....se estivesse a observar outro género de grupo profissional – como por exemplo os estagiários de enfermagem, tenho a certeza de que isto não aconteceria porque não estou, nem por identidade nem por afinidade, ligada à medicina/enfermagem. Quando estou presente nos seminários, sinto-me totalmente integrada no grupo pois reconheço as situações e as “estórias”. É como se revivesse a minha própria prática! (Investigadora in notas de campo de 22 de Janeiro de 2007- Anexo 12)

Porém, ter consciência desta dificuldade, que se deve à proximidade profissional e cultural entre o investigador e os informantes (os supervisores pedagógicos), revelou-se uma vantagem mais do que uma limitação porque conduziu a uma certa auto-análise, quase terapêutica, do investigador. Senão vejamos:

“ Com a observação, descobri o prazer de assistir e descrever um seminário de supervisão pedagógica onde me senti praticamente invisível mas sobretudo descobri o prazer da escrita enquanto auto-descoberta e auto-análise, uma vez que inevitavelmente ao longo da observação comparei a minha actuação enquanto supervisora em anos anteriores e a actuação da supervisora em questão. Portanto, para além de uma descrição do que observei, não pude deixar de registar comentários pessoais relativamente ao que estava a ver. Acima de tudo, esta primeira experiência de observação deu-me a garantia e a segurança de que é este projecto que efectivamente quero desenvolver.” (in notas de campo de 20/11/2006)

Na realidade, uma das dificuldades sentidas foi precisamente a de nos limitarmos à descrição dos factos. A tentação de inferir a cada momento foi patente, porém, os comentários do observador foram registados noutra cor para justamente distingui-los da outra informação. Os comentários ou inferências do investigador apresentam-se em itálico (e a cor de rosa no anexo) no excerto seguinte:

“A F3 murmurou “Não sei se houve pontos fortes”. É claramente uma pessoa com um auto-conceito debilitado. Para além de me parecer uma pessoa insegura, coloca-se por vezes em situação de vítima como foram os casos de ter sido confundida com uma aluna pelo porteiro da escola e de ter sido esquecida durante uma visita de estudo. Confessa que ainda sente dificuldades em gerir o tempo, em solicitar todos os alunos e que estes revelaram dificuldade em responder às suas perguntas. Relativamente ao seminário anterior os problemas identificados em situação de aula repetem-se. A Sf pergunta: “E isso deveu-se a quê na tua opinião?”. A F3 responde: “Sei lá”. Parece querer voluntariamente resistir à reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção – é um caminho mais “fácil” pois reflectir exige esforço e parece pretender refugiar-se numa passividade que a faz estagnar.” (Anexo 11)

Em geral, se, por um lado, as notas de campo se revelaram indispensáveis a este tipo de trabalho investigativo, também, por outro, constituíram um meio muito interessante de reflexão/ metacognição.

V- O Estudo: As interacções no desenvolvimento pessoal e profissional

1. Introdução

“A inovação educativa está sempre ligada à existência de equipas de trabalho que abordam os problemas em comum, reflectindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção (objectivos, métodos e conteúdos) ” Esteve (1999:119)

Para melhor entenderemos um núcleo de estágio pedagógico enquanto “organização que aprende” ou como uma comunidade de aprendizagem, temos de aceitar que são os contextos de aprendizagem que promovem a participação colectiva e a interacção dialógica enquanto suportes de reflexão, argumentação e refutação (Afonso:2001), e, deste modo, compreender que estes contextos sustentam a construção social do conhecimento. Assim, assumindo a interacção como o cerne do nosso estudo, incidimos a nossa investigação sobretudo na observação dos seminários de trabalho deste grupo de trabalho.

Nos seminários que compõem os ciclos da supervisão que testemunhámos está patente o ideal comunicacional de Habermas: *“ é um debate social, mobilizando paixões e interesse, ou argumentos trocados importados de todos os registos de acção (...) ”*. (Lopes, 2001:120)

Embora os transcenda largamente, a Supervisão Pedagógica centra-se nos seminários de formação que, por sua vez, reflectem o questionamento das experiências educativas. O conteúdo dos seminários questiona essencialmente aspectos pedagógico-didáticos mas comporta inegavelmente aspectos de índole pessoal, cultural e ético-deontológica. Como demonstrou a Escola de Palo Alto, o conteúdo é determinado pela relação que se estabelece entre os intervenientes.

Mormente, a orientação reflexiva deve assumir-se fundamentalmente como linha de acção supervisiva em que o currículo da formação se vai adaptando às expectativas, aos interesses e às necessidades dos formandos, *“mediante um processo reflexivo de planificação-acção-avaliação, em função do contexto real em que ocorre, mediante uma relação dialógica entre os participantes, encorajando a criticidade e a construção*

colaborativa de saberes, e promovendo a negociação de papéis e decisões” (Grundy, 1994 cit. in Vieira, 2006:17).

A formação em seminário, colectivo ou individual, comporta várias vertentes do desenvolvimento humano que, por via da partilha e negociação das decisões, se torna num processo de construção de conhecimento e, em última instância, de emancipação profissional. Esta Formação Inicial de que falamos sustenta-se na pedagogia da autonomia.

No fundo, a rede do conhecimento, enquanto processo de construção interactivo e aberto, forma-se com o contributo de cada um dos intervenientes e desenvolve-se como conhecimento comum temporário pela negociação sistemática de cada decisão.

Indo mais longe, poderemos afirmar que a comunicação dialógica torna-se, desta forma, a pedra basilar das práticas colaborativas dentro e fora dos seminários de formação e que a interacção comunicacional funciona como um motor de desenvolvimento pessoal e profissional. Aliás, se entendermos a Supervisão Pedagógica como uma interacção mediatizada, compreenderemos que a construção de significado é feita por e para todos (supervisor e formandos) e que esta vai evoluindo à medida que cada um se torna simultaneamente mais interdependente e cada vez mais autónomo.

Propomos o seguinte esquema ilustrativo:

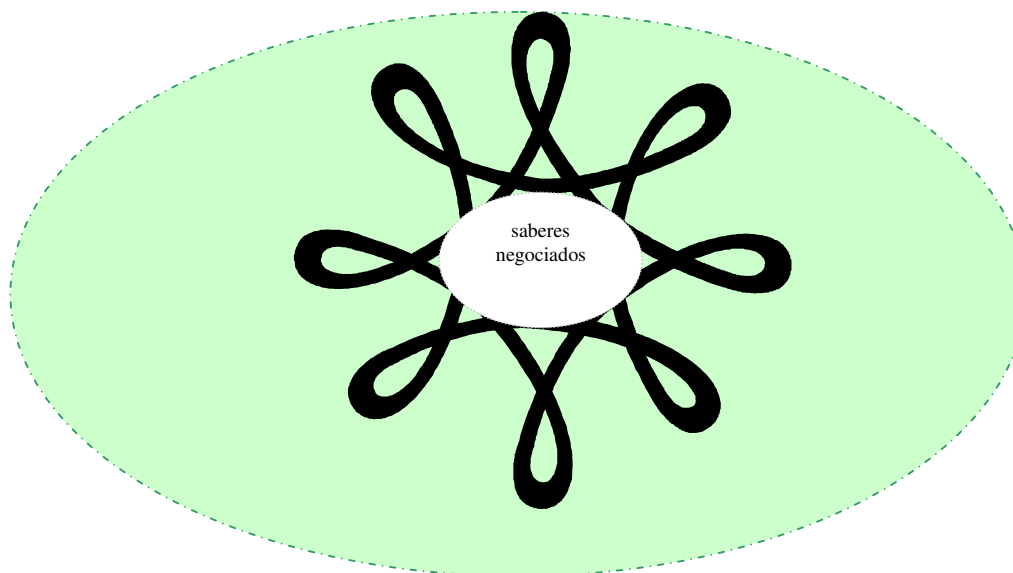


Fig.7- Comunicação dialógica como construção de saberes

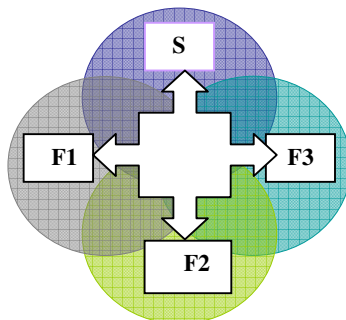
Como refere Vieira, a pedagogia da formação constrói-se “*na relação entre as mundividências do formador e dos formandos, supondo processos de construção colaborativa do saber educacional.*” (2006:21).

Por seu turno, a qualidade das interacções sociais é inquestionavelmente importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Poole (Griffin, 2006: 265,266), na sua teoria da estruturação adaptativa (*adaptive structuration theory*), baseia o processo da interacção entre os membros de um grupo na utilização de regras e de recursos a fim de produzir e reproduzir decisões. A sua teoria refere que os participantes da interacção adaptam as regras e os recursos de forma intencional a fim de obter os seus objectivos de decisão. Poole (Griffin, 2006:266) assume, aliás, que os participantes de um grupo são “*skilled and knowledgeable actors who reflexively monitor their activities as they navigate a continuous flow of intentionality.*” Enfim, todos têm um contributo importante na monitorização dos saberes e possuem claramente um objectivo moral comum que é o de provocar no sistema uma diferença positiva (Fullan, 2003).

Através de um estudo sobre a identidade dos docentes do 1º CEB no final dos anos oitenta, Amélia Lopes assumiu a interacção no contexto das relações interpessoais como “*o ponto de encontro das identidades pessoais e das identidades colectivas*” (2001:18). No âmbito das relações interpessoais, esta noção simultaneamente de confronto e compromisso, torna-se importante para a assunção da interacção como elemento impulsionador do desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Deste modo, propomos o esquema seguinte que visa ilustrar o seminário, composto pelo supervisor e pelos formandos, como um processo sistémico de construção sinérgica¹¹ do conhecimento com enfoque nas interacções interpessoais:

¹¹ Griffin (2006:246): “Referred to as synergy, the recurrent finding that the group product is greater than the sum of its parts has stimulated efforts to explain the typical process of group decision making”



Legenda: S- Supervisor; F1, F2 e F3- formandos

Fig.8- Processo interactivo fundado nas relações interpessoais

Concomitantemente, a promoção de um clima empático, gerador de confiança e de motivação é essencial no decorrer dos seminários colectivos ou individuais. Para isso, o estabelecimento de uma relação interpessoal democrática e responsável é fundamental.

2. Apresentação dos dados a partir das notas de campo

2.1. Os níveis de participação

Não será demais referir que os seminários deste grupo de formação surgem como espaços privilegiados de relações interpessoais sustentadas por uma dinâmica não linear de interacções. Daí a importância da observação dos mesmos, registadas nas notas de campo. Por consequência, os seminários de formação assumem-se, por excelência, como espaços de socialização enquanto construção de identidades sociais e profissionais (Dubar, 1998). Neste contexto interactivo, as participações de cada um são preciosas na construção do saber, muito embora variem em grau e qualidade e dependam do poder e estatuto de quem as produz e interpreta.

Para uma análise mais sistematizada dos níveis de participação nos seminários de formação, apresentamos, seguidamente, alguns quadros e figuras que permitem ilustrar e esclarecer a frequência das interacções produzidas em seminário de formação.

Os quadros foram preenchidos a partir da leitura das notas de campo que, de uma forma bastante descritiva e detalhada, relatam os enunciados dos seminários observados. (cf notas de campo - anexos 10 ao 22)

Quadro 1 – Frequência das interações em seminários de Francês

	20/11/06	29/11/06	22/01/07	29/01/07	27/02/07	6/03/07	22/03/07	16/04/07	7/05/07	Tot	%
Sf	19	20	13	22	14	14	9	13	27	149	54,2
F1	5	6	4	10	3	5	5	7	8	53	19,2
F2	3	6	2	4	1	4	2	6	1	29	10,6
F3	4	7	4	7	2	5	0	4	11	44	16
tot	31	39	23	43	20	28	16	30	47	275	100

Percentagem das interações nos seminários de Francês

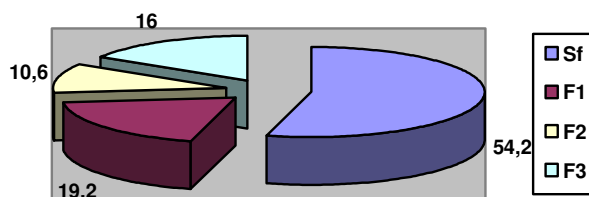


Fig.9- Níveis de participação no seminário de Francês

Quadro 2 – Frequência das interações em seminários de Inglês

	12/03/07	19/03/07	16/04/07	7/05/07	Total	%
Si	16	18	18	18	70	52,2
F1	3	11	5	10	29	21,7
F2	2	7	6	3	18	13,4
F3	3	7	5	2	17	12,7
Total	24	43	34	33	134	100

Percentagem das interações nos seminários de Inglês

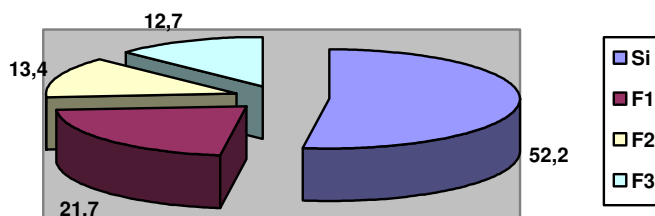


Fig. 10- Níveis de participação nos seminários de Inglês

Contudo, convém referir que nem tudo o que é observável é de fácil registo. Nem sempre se consegue registar em notas de campo todos os elementos significativos que ocorrem simultaneamente diante de nós. Se alguns fenómenos podem passar despercebidos ao investigador também outros podem reter mais intensamente a sua atenção. Essencialmente no caso do nosso estudo, e tal como Bogdan e Bilken (1994) o prevêem na investigação educacional, as *“estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários.”* (1994:49)

Neste estudo de caso, numa abordagem sistémica do grupo observado, a complexidade das interacções que se estabelecem em seminário colectivo parece ser simultaneamente a fonte e a riqueza de uma evolução identitária relevante ao nível da formação pessoal e profissional, tendo em conta a definição de interacção como todo o enunciado que, no seu contexto, é susceptível de criar um significado conjunto.

Por conseguinte, no registo da frequência do número de interacções em seminário, não nos debruçamos sobre causas ou efeitos dos enunciados mas antes encaramo-los como processos de construção de sentido conjunto numa perspectiva circunstancial. Temos consciência de que o que é dito ou expresso reporta-se apenas àquele momento e àquela situação. Porém, à medida que os seminários decorrem, e utilizando as expressões de Mercer (2001), *a base cumulativa de conhecimento comum* dilata e evolui, tomando o supervisor pedagógico a maior parte das vezes o papel de guia na construção desse conhecimento.

Se bem que a evolução na construção do conhecimento dependa da comunidade de aprendizagem como um todo, é interessante verificar que há nitidamente níveis de participação diferentes, atendendo ao número de interacções registadas. A discrepância verificada na frequência de interacções entre supervisores e formandos, como se pode verificar pelos níveis de frequência ilustrados nas figuras 9 e 10, poderá reflectir a discrepância dos papéis que desempenham dentro do grupo. Para a Escola de Palo Alto, todas as interacções comunicacionais são simétricas ou complementares com base na igualdade ou na diferença, respectivamente. De facto, segundo Paul Watzlawick (citado em Griffin, 2006:180), uma interacção simétrica baseia-se numa relação de igualdade de

poder enquanto uma interacção complementar se baseia em diferenças de poder. No entanto, nenhuma é por ele rotulada de boa ou de má uma vez que as relações interpessoais saudáveis possuem os dois tipos de comunicação - a simétrica e a complementar.

Ora, os quadros e figuras acima apresentados revelam que na comunicação efectuada nos seminários de formação entre os informantes há efectivamente relações de poder, controle e estatuto. Verificamos igualmente que o papel do Supervisor Pedagógico é central na interacção entre os membros desta comunidade de aprendizagem, sendo quem mais intervém. Na realidade, em ambos os seminários, de Francês e Inglês, os supervisores pedagógicos são aqueles que intervêm com mais frequência e maior regularidade.

Os quadros revelam somente dados quantitativos que dizem respeito à frequência de tomada de palavra com sentido e com intencionalidade específica por parte dos informantes, tal como explicitámos na noção de interacção. Aliás, se procedermos à leitura das notas de campo de forma integral e cuidada, verificamos que os supervisores pedagógicos se assumem efectivamente como os guias na construção de conhecimento pois moderam a discussão, facilitam a aprendizagem e gerem o conhecimento – ajudam na identificação de problemas, colocam várias alternativas aos problemas identificados, recomendam metodologias e práticas variadas, sugerem caminhos diversos, propõem soluções, acrescentam informação relevante para a construção do conhecimento, alertam para eventuais riscos, enfim, levam os formandos à (auto) descoberta de significados múltiplos tendo em conta o contexto em que se inserem. Para além desta dimensão teórica dos seminários, nomeadamente a nível pedagógico-didáctico, existe claramente uma preocupação no discurso dos supervisores pedagógicos no sentido de dar confiança ao formando, pô-lo à vontade na explanação das suas dúvidas ou ainda de o reforçar positivamente nas suas práticas diárias. O *feedback*, nas suas diversas formas, assume um papel quer de apoio quer de regulação.

Enquadrando esta análise na terminologia da Escola de Palo Alto, podemos afirmar que a relação comunicacional presente neste núcleo de estágio se caracteriza pela complementaridade, pois há uma nítida diferenciação de papéis entre formadores e formandos. Já em relação ao grupo constituído pelos formandos, a relação

comunicacional parece ser caracterizada pela simetria, sendo que a F1 é a formanda que mais se destaca em termos de frequência e qualidade das interacções, apesar de tal facto não significar que esta se reconheça como líder do grupo, isto é, alguém que lute pelo poder ou destaque dentro do mesmo.

3. Leitura exploratória dos dados a partir das notas de campo e das entrevistas

3.1.A identificação e problematização das categorias e sub-categorias

Considerando o objecto deste estudo, foi feita, em primeiro lugar, uma leitura atenta e exaustiva dos documentos com toda a recolha de dados e que servem, portanto, de base ao trabalho de análise – as transcrições das entrevistas e as notas de campo. Pretendemos fazer uma leitura exploratória com cruzamento de informação por forma a encontrar semelhanças e diferenças no que concerne a palavras, expressões ou até a padrões de ideias e comportamentos. Em consequência deste objectivo, foi realizado um levantamento dos temas, conceitos e vocábulos mais recorrentes e aglutinadores, constantes dos dados recolhidos. Uma das formas que seleccionámos para sistematizar a transversalidade de conceitos e a comunhão de ideias patentes nos documentos já referidos como instrumentos de recolha de dados foi a de elaborar mapas de conceitos, organigramas ou figuras esquemáticas que pudessem, de uma forma sintética mas clara, ilustrar as crenças e os sistemas representacionais dos informantes do estudo.

O levantamento e a interpretação de categorias tiveram, portanto, em atenção o aspecto relacional entre as categorias seriadas. Pensamos, aliás, que o facto das categorias não serem estanques no seu conteúdo imprime maior coesão ao sentido dos documentos que apresentamos em anexo.

Deste modo, a partir de uma grelha de categorização elaborada segundo as unidades de registo (Anexo 27) e as notas de campo (Anexos 10 a 22), foi desenhado um plano de abordagem interpretativo com os seguintes itens temáticos:

- A Supervisão Pedagógica no contexto das políticas educativas actuais;
- As Expectativas da Supervisão Pedagógica;
- A Metodologia de trabalho de Supervisão;
- A Pedagogia da Autonomia.

Do contexto em que se insere o modelo legal actual relativamente à Formação Inicial de Professores, quisemos partir da identificação das crenças e expectativas quer dos formadores quer dos formandos em relação à Supervisão Pedagógica para, de seguida, analisar as estratégias metodológicas de trabalho no sentido de verificar se estas se enquadram numa Pedagogia da Autonomia, como é, segundo a literatura actual (Vieira, 2006), desejado em contextos de aprendizagem.

Quadro 3 – Definição de Temas, Categorias e Sub-categorias

Tema	Categoria	Sub-categoria
A Supervisão Pedagógica no contexto das políticas educativas actuais	Motivação	a) realização pessoal e profissional
	Descontentamento	b) condicionalismos
As Expectativas da Supervisão Pedagógica	O papel do Supervisor	a) contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional do formando; b) contributo para o seu próprio desenvolvimento profissional.
	O perfil do Supervisor	a) competências científicas e culturais; b) competências organizacionais; c) competências sociais e éticas.
A Metodologia do trabalho de Supervisão	Processos interactivos nos seminários	a) negociação e tomadas de decisão
	Trabalho colaborativo	a) a participação dos supervisores; b) a participação dos formandos.
A Pedagogia da Autonomia	Plano intelectual	a) reflexão e questionamento
	Plano afectivo	b) auto-estima e auto-conceito

3.2. A interpretação das categorias e sub-categorias

3.2.1. A Supervisão Pedagógica no contexto das políticas educativas actuais

Tal como estão representadas no quadro anterior, englobámos as categorias e as sub-categorias em áreas temáticas distintas. O primeiro tema denomina-se “A Supervisão Pedagógica no contexto das políticas educativas actuais” e surge decorrente de uma necessidade de enquadramento legal da formação inicial em que o presente estudo de caso se inclui. Neste âmbito, considerámos duas categorias principais que são a “Motivação” e o “Descontentamento”, representadas na ilustração seguinte como categorias que não se auto-excluem e que, por outro lado, se reportam tanto à Formação como ao Ensino em geral:



Fig. 11- Motivação/Descontentamento no quadro legal actual da Formação Inicial de Professores

Como se pretende demonstrar pela ilustração, a motivação pessoal e profissional dos supervisores pedagógicos em questão sobrepõe-se à sua insatisfação relativamente à regulamentação do modelo de formação inicial de professores em vigor. Existe claramente, por parte dos supervisores pedagógicos, uma vontade em participar num processo de formação que, apesar de tudo, consideram útil, frutuoso e moralmente compensador. Na linha do que advogam Schön, Zeichner e Perrenoud, ambos os

supervisores consideram que a prática da formação assente na interacção promove a capacidade de reflectir de forma crítica sobre as práticas profissionais. Como refere a Sf:

“(…)nas actuais circunstâncias, continua a haver uma certa motivação que tem a ver sobretudo a ver com a disciplina que me encontro a orientar, isto é o Francês, julgo que o estágio pode trazer algum tipo de benefício para a escola e para a própria disciplina pelos contributos de inovação e de actualização didáctica que nos traz e por um certo rejuvenescimento,(…)”(anexo 1)

Ilustramos, de seguida, num esquema global das crenças dos supervisores pedagógicos relativamente à sua actividade (Fig.12), tendo em consideração precisamente as restrições que afectam as suas práticas assim como as dos formandos. O esquema ilustrativo pretende igualmente dar conta das expectativas positivas dos supervisores quanto à formação inicial enquanto garante de desenvolvimento na qualidade e profissionalismo do ensino em geral. Este desenvolvimento profissional na docência deve-se essencialmente ao contributo e ao estímulo de actualização que a formação/supervisão pedagógica proporcionam na reflexão e na investigação, estabelecendo como prioritárias no decurso das mesmas práticas, dinâmicas de colaboração e participação activas. Recorde-se que, para os Construtivistas, o *habitus* de um profissional, embora com uma estrutura algo estável, também evolui a partir das práticas diárias.

Estas práticas são, de facto, possíveis pela interacção alimentada sistematicamente entre formadores e formandos num clima social de abertura e flexibilidade. A formação pessoal e profissional sustenta-se numa pedagogia para a autonomia em que a finalidade de inovação é um estímulo à própria reflexão nas, das e sobre as práticas pedagógicas. Apresentamos, então, o esquema ilustrativo de que falamos:

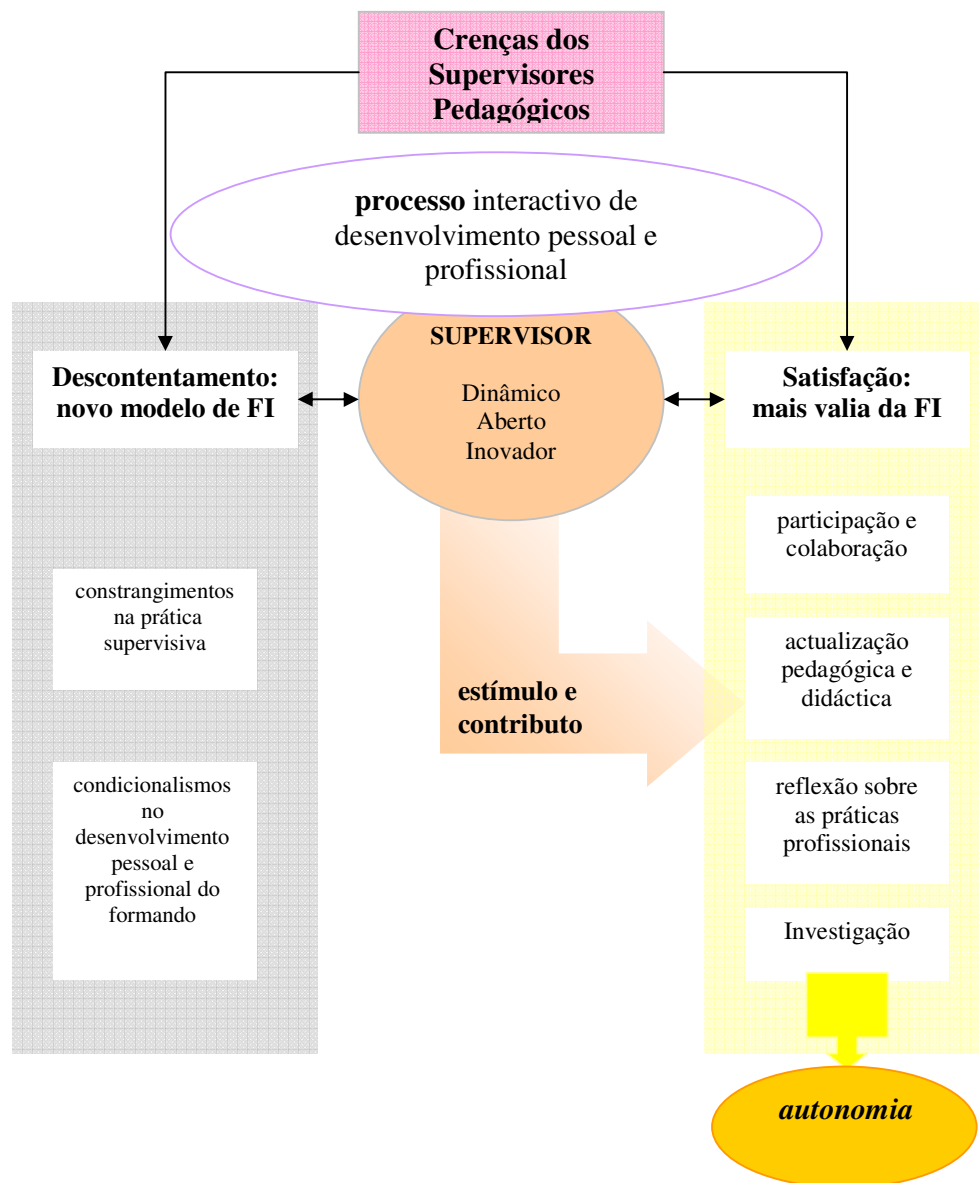


Fig. 12- As crenças dos supervisores pedagógicos

3.2.1.1. Motivação

« Là où il n'y a pas d'amour, ce ne sont que problèmes de carrière, de salaire pour l'enseignant, d'ennui pour l'élève. La mission suppose, bien entendu, foi en la culture et foi en les possibilités de l'esprit humain. La mission est donc élevée et difficile, parce qu'elle suppose à la fois temps, art, foi et amour. »¹²

A) Realização pessoal e profissional

Os primeiros estudos de Abraham Maslow foram consagrados à satisfação de necessidades e sobre a motivação humana. Esses estudos demonstraram uma hierarquia de necessidades que vão desde as necessidades fisiológicas à necessidade de realização pessoal, passando pela segurança, amor e auto-estima. Se considerarmos que a motivação é a força impulsionadora de todas as nossas acções na busca de experiências positivas, então, neste contexto, compreenderemos que os supervisores pedagógicos, também enquanto professores, se regem por valores “missionários” de auto e hetero-valorização, com o intuito de desenvolver e melhorar competências e capacidades quer para si próprio quer para os outros. Nas práticas inerentes ao cargo que desempenham, os supervisores pedagógicos procurarão uma satisfação de ordem pessoal e social mas também uma realização profissional. Na escala de Maslow, estas motivações são as mais elevadas na pirâmide hierárquica das necessidades, o que corresponde a níveis profundos de actualização pessoal sustentados por valores, como refere Morin no excerto supracitado, de “arte, fé e amor”. Um supervisor é um líder e o que distingue um líder de um gestor, em termos de liderança, são justamente estas três características.

Deste modo, verificamos que, subjacentes ao exercício do processo superviso e no quadro mais vasto do ensino, existem expectativas morais por parte dos supervisores pedagógicos que constituem talvez as suas maiores motivações para o exercício do cargo.

Referem os supervisores pedagógicos:

“(…) tentar contribuir para alguma melhoria, para alguma qualidade no ensino futuro, são basicamente as mesmas (motivações) que me levam a ser professor mas noutra

¹² Morin, Edgar et autres (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire*, Paris : Balland, p.133.

classe etária, noutro enquadramento profissional e social e cultural, que é as estagiárias, portanto, as pré-professoras.

In – E nesse sentido, quais são os objectivos que pensas atingir no final do ano lectivo?

Si – Bom, um dos principais é contribuir para uma acção activa e para uma consciencialização do que é ser professor. Para mim esses serão dos pontos principais, sobretudo num plano humano mais do que num plano pedagógico e científico, (...)”(Anexo 2)

ou

“(...)uma experiência de colaboração entre professores, de auto e hetero-crítica, de necessidade de investimento na sua formação, de investimento na sua actividade enquanto professor, na necessidade de desenvolver uma atitude de tolerância face à diversidade, de constante reformulação de procedimentos face aquilo que é a pluralidade de situações inesperadas e diversas...

In – ... e complexas...

Sf – ...e complexas com que lidamos no dia-a-dia, a necessidade de desdobramento do professor em múltiplas funções, a necessidade de corresponder aos perfis diversificados de alunos com os quais trabalhamos, enfim, penso que a formação inicial é fundamental para estabelecer o que é o perfil do professor no futuro.” (Anexo 1)

Uma das “causas nobres” do supervisor será a de abrir expectativas e oportunidades relativamente às práticas profissionais e a de poder desconstruir com os formandos as múltiplas situações para que, após a sua formação inicial, se sintam mais confiantes e seguros ao identificarem a sua complexidade.

3.2.1.2 Descontentamento

A) Condicionalismos

Perspectivando a Supervisão Pedagógica como um processo interactivo de aprendizagens mútuas, os Supervisores Pedagógicos encaram a Formação Inicial integrada na escola como uma prática positiva e enriquecedora apesar das exigências extraordinárias a que esta prática obriga. Ainda que reconheçam que a formação seja uma mais valia para a escola, os supervisores pedagógicos demonstram algum descontentamento decorrente da regulamentação do modelo de estágio desde 2005/06 e em vigor na altura do presente estudo. Algumas das palavras mais recorrentes nos discursos dos Supervisores Pedagógicos são “*dificuldades*” e “*condicionalismos*”.

Este novo modelo visa inserir os formandos na escola sem a atribuição de turmas próprias e numa modalidade de estágio pedagógico não remunerado. O facto dos formandos não terem turmas atribuídas não lhes confere um estatuto, um sentido de pertença ou um poder estáveis e necessários a um profissional docente que se responsabilize totalmente pelas suas actividades.

Reforçando a teoria social de aprendizagem wengeriana (1999), representada na Fig.4, toda a aprendizagem - neste caso, no contexto de formação- decorre de quatro componentes que são : *i*) integrar a comunidade (pertencer), *ii*) construir uma identidade (tornar-se), *iii*) ter oportunidade de pôr em prática (fazer) e, ainda, *iv*) transformar a sua *praxis* de forma a obter acções com significado e coerência (experienciar). Ora, este modelo de estágio parece limitar este processo de aprendizagem em todas as suas vertentes. O tempo dedicado à prática lectiva e à discussão/reflexão sobre a mesma não parece ser suficiente para a criação de uma estrutura padronizada de rotinas, um *habitus* regular. A integração na escola parece ser artificial e diminuta, o que deixa o sentido de pertença fragilizado.

A Formação Inicial nestes moldes assume-se quase inevitavelmente como uma extensão dos estudos superiores do formando. Refere o Supervisor Pedagógico de Inglês:

“(…)Dificuldades de ordem material, os formandos não têm contacto permanente com a turma, portanto, não tendo uma turma não têm a questão dos obstáculos constantes que se levantam quando se tem uma turma, se dá aulas. Por outro lado ainda, a incapacidade de corresponder monetariamente a todas as necessidades que surgiram e que surgem.”(Anexo 2)

E ainda

“(…)Nós sabemos que problemas entre professor e alunos tendem a desenvolver-se ao longo de algumas semanas em alguns casos duas semanas vá, que é o caso de uma aula para a outra, que depois transporta para outra e depois há um certo momento que deixa de estar contínuo porque naturalmente os jovens têm uma menor capacidade de, como hei-de dizer, uma menor capacidade de mentira social, digamos assim, são mais espontâneos não conseguem esconder algo que os perturba e isso é bom, e depois isso será resolvido (toque de saída das aulas). Elas, elas formandas, estando só em contacto durante pouco tempo com as turmas claro que não conseguem resolver alguns desses problemas, conseguirão despoletá-los sem dúvida mas depois não haverá uma

sequência, e por outro lado ainda, não têm, um pouco a mesma coisa mas do ponto de vista didático, não têm as consequências das metodologias, ou seja, têm toda a unidade feita mas não sabem qual será a consequência lógica disso futuramente, portanto aí estão limitadas.” (Anexo 2)

A falta de constância e regularidade nas práticas lectivas bem como as quebras sistemáticas no relacionamento interpessoal com os alunos parecem igualmente prejudicar o desenvolvimento dos formandos enquanto profissionais de ensino. Para além de uma questão de estatuto e poder, a irregularidade das práticas lectivas e a ausência de remuneração enfraquecem-lhes o sentido de pertença à “família” do professorado enquanto identidade profissional.

Esta falha de desresponsabilização do formando enquanto professor é ainda agravada pela crescente imaturidade dos formandos e pela sua proximidade cultural com os próprios alunos, como sugere o Supervisor de Inglês:

“(…)As dificuldades vão, ano após ano, vão sendo acrescidas, vão-se agravando. Uma delas é os formandos têm vindo a demonstrar uma crescente falta de autonomia...emocional sobretudo. Seria de esperar que houvesse mais, uma atitude de aventura e de risco e de descoberta mas aquilo que eu verifico é que há uma grande dependência e por vezes uma certa inércia, ou seja, perante uma dificuldade que surja há um bloqueio, há uma espera de que alguém resolva essas dificuldades, o que, pronto, isso é crescente. Depois o bloqueio chega a extremos, como as lágrimas eventualmente, a situações de quase ruptura psicológica.” (Anexo 2)

Acrescenta:

“(…)A cosmovisão cultural do formando é algo que é construído em mais de uma década, neste caso, e que é importante porque neste momento elas estão muito próximas dos alunos em termos culturais, sociais não digo científicos porque já superaram, digamos assim, uma prova muito dura, mas estão ainda muito próximas culturalmente dos alunos(…)”(Anexo 2)

A nível organizacional, os condicionalismos impostos pelo novo formato de formação inicial de professores parecem afectar a integração dos formandos na escola ou até a relação pessoal e profissional do supervisor enquanto professor em relação aos seus alunos. De facto, os supervisores pedagógicos revelam alguma apreensão pelo

facto de terem pouco tempo disponível com as suas próprias turmas uma vez que os formandos têm de “ocupar” um grande número da totalidade das suas aulas. Ora, esta incursão dos formandos na planificação, execução e avaliação das aulas numa determinada turma, ou em várias turmas, enfraquece naturalmente o ritmo de trabalho do professor titular na turma e não promove a estabilidade no seu relacionamento com os alunos. Na turma, o formando é o professor virtual e o supervisor o professor real. A fraca possibilidade de interagir com os alunos da turma limita a construção da sua identidade profissional e o seu auto-conhecimento.

Como alega a Sf:

“(…)o facto de reunir só uma vez por semana tem a ver não só com a minha disponibilidade de horário mas com o próprio facto das estagiárias não terem a mesma disponibilidade que costumavam ter e não estarem tão presentes na escola.”(Anexo 1))

ou

“(…)o grupo de estágio não tem turmas próprias, e conta apenas com as turmas do orientador para desenvolver a prática pedagógica, o que condiciona bastante a relação professor-aluno, no que diz respeito à relação do orientador com as suas turmas, altera bastante o nosso dia-a-dia, em termos sobretudo de relação pedagógica(…)” (Anexo 1))

Assim, como a presença dos formandos na escola não é tão regular como seria desejável, como o número de aulas que leccionam é bastante inferior ao número de aulas que leccionariam se fossem titulares de uma ou duas turmas, o novo modelo de formação inicial de professores coloca bastantes reservas aos supervisores pedagógicos e coloca em risco a sua continuidade no exercício do cargo. Senão vejamos:

“– Portanto isso foi algo que verifiquei apenas depois de já ter, de já estar a desempenhar o cargo. Porque claro que isto pensado no abstracto tem contornos diferentes, só depois de estarmos mesmo a desempenhar funções é que nos apercebemos dos condicionalismos todos que existem. E devo dizer também que neste momento, ainda que houvesse continuidade deste estágio, eu não estaria já disponível para o desempenhar, para desempenhar este cargo.” (Anexo 1)

3.2.2. As expectativas da Supervisão Pedagógica

Este segundo tema denomina-se “ As expectativas da Supervisão Pedagógica” e diz respeito às impressões e crenças dos informantes relativamente à Supervisão Pedagógica enquanto actividade da qual fazem parte activa. Este tema é composto por duas categorias, respectivamente “O papel do Supervisor” e “O perfil do Supervisor”.

Estas duas categorias emergem da necessidade de definir e caracterizar indícios identitários no âmbito da acção supervisiva quer a nível da função do cargo em si quer a nível dos atributos significativos de quem nela participa e actua. Relativamente à primeira categoria “O papel do Supervisor” distinguimos duas sub-categorias que se referem à sua actividade enquanto benefício quer para os formandos quer para si próprio. Intitulam-se, respectivamente, “a) Contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional do formando” e “b) Contributo para o seu próprio desenvolvimento profissional”.

No que concerne a segunda categoria - “O perfil do Supervisor”-, foram ainda definidas três sub-categorias respeitantes às competências que o supervisor deve possuir para o exercício do seu cargo: a) as competências científicas e culturais; b) as competências organizacionais e c) as competências sociais e éticas. Saliente-se que a competência se distingue do conhecimento pelo seu carácter dinâmico e funcional. Perrenoud encara a competência como o domínio eficaz de um conhecimento mobilizado num determinado tempo por forma a resolver um determinado problema.¹³ Como se trata de um saber em uso, toda e qualquer competência é uma competência social.

¹³ Il y a toujours des connaissances " sous " une compétence, mais elles ne suffisent pas. Une compétence est quelque chose que l'on sait faire. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, un " **savoir-y-faire** ", une habileté. C'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes. La compétence ne se réduit jamais à des connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si elle s'en sert lorsque c'est pertinent. Juger de la pertinence de la règle fait partie de la compétence. In *Vie pédagogique*, n°112, septembre-octobre 1999, pp. 16-20. Dossier " *Faire acquérir des compétences à l'école* "

Relembra Alarcão e Roldão que “*A concepção de ensino como actividade profundamente situada e contextualizada, tem implicações ao nível da formação de professores, pois requer um profissional dotado de uma inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica, e de capacidade reflexiva e auto-reguladora.*” (2008:16).

Na primeira sub-categoria, estão consagrados os conhecimentos académicos, o saber adquirido a nível pedagógico-didáctico bem como todo um *corpus* linguístico, cultural e civilizacional que o domínio de uma língua estrangeira encerra. Na segunda sub-categoria, estão consagrados todos os saberes ligados à vida institucional, à comunidade escolar, à gestão da escola a nível *meso* e *micro* mas também no âmbito dos seminários de formação. Neste último caso, a competência de interagir e fazer interagir, ou a capacidade de comunicar, é primordial em contextos de trabalho de equipa. Finalmente, na terceira sub-categoria, estão incluídas as capacidades relacionais de foro afectivo e moral que permitem ao supervisor gerar e gerir relações interpessoais importantes para a estabilidade e genuidade dos ambientes criados.

3.2.2.1. O papel do Supervisor

a) Contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional do formando

No que diz respeito aos supervisores pedagógicos, as expectativas sobre a Supervisão recaem principalmente sobre o seu contributo, enquanto profissionais mais experientes, no desenvolvimento pessoal e profissional do formando. As palavras “*contributo*” e “*contribuir*” são constantes no discurso de ambos os supervisores pedagógicos durante as entrevistas. Refere a Supervisora de Francês:

“Sf – Penso poder contribuir para que eles se sintam preparados para a vida profissional, portanto penso que a actividade deles na escola vai contribuir decisivamente para isso uma vez que é o contacto que lhes é possibilitado com a prática.” (Anexo 1)

Ou

“(…)dar também o meu contributo sobretudo, fundamentado naquilo que é, aquilo que tem sido a minha actividade, aquilo que é a minha formação, fundamentado nessa formação e também no meu conhecimento eventualmente e naturalmente mais profundo da prática e dos meus próprios alunos uma vez que as aulas que vão ser leccionadas vão ocorrer nas minhas turmas, portanto isto aquilo que é a realidade actual. Penso poder contribuir para, do ponto de vista... a vários níveis, em termos de planificação, em termos de selecção de materiais, de preparação das várias fases do trabalho, da concepção de actividades, ...”(Anexo 1)

Para o desempenho eficaz do seu cargo, os supervisores pedagógicos reconhecem também a necessidade de incutir nos formandos a consciência de empreenderem reflexivamente uma aprendizagem ao longo da vida. Tal como refere o Supervisor de Inglês em vários momentos da sua entrevista (Anexo 2), importa incutir a “curiosidade”, “a vontade de sempre aperfeiçoar”, de “aceitar riscos” e manter o desejo da “descoberta”. Efectivamente, em contextos educativos diversificados, quer-se um saber-fazer renovado e criativo, na linha da *artistry* de que nos fala Schön, ou Perrenoud quando defende a atitude não prescritiva do formador em relação ao formando.

Em suma, as expectativas demonstradas pelos supervisores pedagógicos têm a ver sobretudo com a necessidade de criar uma prática reflexiva sistemática a partir da problematização de situações pedagógicas diversas. Uma prática de acção-investigação-acção é uma estratégia reflexiva que constitui um meio e um fim em si mesma. Ser professor reflexivo é envolver-se na dinâmica entre a acção e a reflexão, a teoria e a prática e questionar-se constantemente para melhor agir (Amaral e outros *in* Alarcão, 1996:119). Os supervisores pedagógicos assumem claramente esta posição como nos demonstra a Supervisora de Francês na sua entrevista:

“(…)penso contribuir a estes vários níveis para melhorar ou para estimular a reflexão daquilo que vai ser feito de modo a melhorar, portanto mesmo que eu não consiga dar um contributo para melhorar aquilo que vai ser o projecto de trabalho, pelo menos conseguirei certamente estimular a reflexão e o espírito crítico.(…)vai dar o seu contributo crítico mas também vai estimular por parte do grupo uma reflexão sobre o trabalho realizado de modo a garantir que no futuro alguns aspectos negativos sejam melhorados e de modo também a valorizar os aspectos mais positivos...”(Anexo 1)

B) Contributo para o seu próprio desenvolvimento profissional

Associada à realização pessoal e profissional, da Supervisão Pedagógica os formadores esperam também um contributo significativo para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Esperam dar e receber formação não tanto num processo de vaivém de informação mas sobretudo num processo de construção comum de conhecimentos. Refere a Supervisora de Francês:

“Em termos pessoais também, pessoais e profissionais mas que dizem respeito a mim própria enquanto profissional, também penso que a ligação ao estágio e à actividade de supervisão contribuem para, eu própria, desenvolver um esforço de actualização, de investigação, de empenho na prática quotidiana que, de outro modo, poderiam existir em menor grau. Por outro lado também, o contacto com o grupo de estágio implica uma colaboração entre aspas professores que por vezes no grupo pedagógico não existe tanto.” E resume assim: “(...)a actividade de supervisão contribui para nós reflectirmos sobre a nossa prática” (Anexo 1)

Refere o Supervisor de Inglês:

“(…)porque há partilha de estratégias, há descobertas, digamos assim, tanto da minha parte como da parte delas, quando se vê alguns conteúdos, algumas estratégias, algumas ligações entre fases, portanto, isso surge bastante.” (Anexo 2)

Em jeito de síntese, a maior satisfação dos supervisores pedagógicos em relação ao seu trabalho é a de acompanharem a evolução das práticas pedagógicas dos formandos. É a satisfação de poderem contribuir para um crescimento global dos formandos e, em última análise, para um percurso de autonomia pedagógica crescente dos mesmos. Com o seu trabalho, estão cientes de que no processo de formação dos formandos também eles próprios se desenvolvem enquanto profissionais.

3.2.2.2. O perfil do Supervisor

Se, por um lado, o papel e “*job description*” dos supervisores pedagógicos estão claramente definidos e assumidos pelos próprios, bem como pelos formandos, o mesmo já não se pode dizer das características pessoais e profissionais do supervisor pedagógico. Dentro de parâmetros consentâneos, uma das características do perfil do

supervisor é a flexibilidade. Não obstante a personalidade de cada supervisor, são-lhe exigidas competências comuns que aliam o intelectual ao afectivo.

Uma das formandas assume o equilíbrio entre estes dois parâmetros como principal característica exigida:

“In – Quais são as principais características que tu consideras importantes que o supervisor pedagógico deve ter?

F1 – Tem de haver um meio termo, isso já tem a ver com os factores humanos, acho eu.” (Anexo 3)

Esta complexidade de competências exigidas ao supervisor é igualmente identificada pelo próprio que estabelece como importante na sua função não apenas as competências pedagógico-didácticas mas também as competências relacionais. A Supervisora de Francês refere como características importantes do supervisor tanto as profissionais como as pessoais e sociais:

“acho que o orientador de estágio deve ter dinamismo, disponibilidade para uma actualização permanente, abertura para novas metodologias, para experimentar, para introduzir na sua aula a novidade em termos didácticos, em termos pedagógicos, receptividade, tolerância...”(Anexo 1)

De acordo com os testemunhos dos supervisores mas sobretudo os das formandas, consideramos três competências como sub-categorias na análise da informação recolhida que, não sendo estanques, se complementam, a saber i) competências científicas e culturais, ii) competências organizacionais e iii) competências sociais e éticas.

A) Competências científicas e culturais

As formandas esperam particularmente do ano de estágio pedagógico integrado na escola uma orientação eficaz das práticas pedagógicas. Para tal, esperam, em primeiro lugar, que o supervisor domine a sua “matéria” e que esta seja actualizada e adequada. Assim o confirma uma das formandas:

“As competências linguísticas, sei lá, a formação pedagógica para nos poderem acompanhar, devem ser pessoas muito actualizadas como a professora Sf é, portanto sempre em cima do acontecimento, quando sai alguma coisa relativamente ao Francês ela está lá para saber, ...”(Anexo 4)

Ou ainda:

“F3 – Devem ter muita experiência acima de tudo, tem de ser flexível, também acho que tem de se adaptar um bocado ao perfil de cada estagiário, tem que ser tolerante e acima de tudo também tem de ser um bom professor. (*risos*)

In – O que queres dizer com “um bom professor”?

F3 – Que tenha muitos conhecimentos, porque nem todos têm muitos conhecimentos, já tive muitos professores que eram um bocado um bocado mais fracos e outros que notava-se que além de conhecimentos científicos acerca da sua disciplina tinham conhecimentos culturais que aproveitavam e inseriam nas aulas.”(Anexo 5)

Se é indiscutível que os conhecimentos científicos e culturais são importantes enquanto aptidões dos supervisores, a capacidade de serem partilhados a um nível teórico mais aprofundado é, de certa forma, posta em causa pelo menos por uma formanda que parece ter falta de suporte teórico a nível académico ou dificuldade em relacionar a teoria e a prática. Refere uma das formandas:

“Acho que o orientador de Inglês em termos teóricos, os nossos seminários são sempre em termos teóricos, sobretudo temos sempre um bocadinho de teoria, acho que devia também nos dar algum trabalhinho de leituras em casa para nós nos irmos preparados para...porque é suposto o ano passado nós já termos falado de muita coisa, mas há muita coisa que falhou o ano passado, e que nós não falámos sobre isso, acho que não temos os conhecimentos que devíamos ter. Acho que o professor devia nos dar algumas leituras teóricas porque a parte do Inglês, por exemplo, os seminários de Inglês não, nós não temos nada teórico.”(Anexo 4)

Existe uma necessidade de um enquadramento teórico reforçado assim como uma exigência de informação actualizada e uma maior articulação interinstitucional (faculdade/escola). Uma das formandas enumera alguns factores que considera importantes no exercício da supervisão:

“Acho que tem de informar os estagiários sobre os eventos, congressos, formações que estão a decorrer, como foi feito, ou até acontecimentos culturais que fossem pertinentes,

fomos sempre alertados, tem que haver também uma parte teórica penso eu que uma pessoa também tem de saber trabalhar com terminologia, não é, tem de ser flexível e tem de incentivar a autonomia mas também propor novas propostas de trabalho para que o aluno, o estagiário não seja limitado àquilo que já lhe disseram e àquilo que ele já sabe, se é para inovar tem que haver novas propostas de trabalho e acho que tem de ter prática...”(Anexo 3)

As expectativas das formandas relativamente à Supervisão Pedagógica parecem assentar num acompanhamento regular das tarefas inerentes à planificação, execução e avaliação das práticas pedagógicas. No entanto, outras competências, de ordem organizacional mas sobretudo de cariz relacional, parecem ser fundamentais no que diz respeito à sua evolução.

B) Competências organizacionais

Quanto às expectativas no âmbito das actividades da Supervisão Pedagógica, tanto os formandos como os supervisores pedagógicos consideram que a acção destes deve ser dinâmica e estimuladora (as palavras “*estimular*” e “*estímulo*” são muito recorrentes no discurso dos supervisores) no sentido de promover sistematicamente a interacção entre todos os que constituem o núcleo de estágio mas também na interacção entre os membros desta comunidade particular e a comunidade educativa geral. A organização de uma equipa de trabalho que interaja de forma produtiva nem sempre é fácil de se conseguir, não obstante o apoio e a disponibilidade dos supervisores.

Efectivamente, os supervisores pedagógicos esperam uma atitude pouco passiva por parte das formandas. Os supervisores esperam das formandas participação, colaboração e intervenção por meio de tomada de iniciativas múltiplas e diversas. Neste campo, os supervisores revelam alguma insatisfação na imaturidade relativamente à recepção de algumas sugestões ou críticas feitas às formandas e relativamente à resistência que demonstram em reflectir sobre os problemas identificados para os melhorar seguidamente. Refere a supervisora de Francês:

“(…)também acho que a actividade de supervisão contribui para nós reflectirmos sobre a nossa prática, temos também o contributo das estagi...dos estagiários para, em termos de observação de aulas, para nos dar algum feedback, também sobre a nossa prática porque eles no primeiro período observam muitas aulas e fazem relatórios sobre isso e é

sempre positivo também vermo-nos, digamos assim, sob outras perspectivas aquilo que foi a nossa prática ...nesse primeiro período.”(Anexo 1)

O supervisor de Inglês refere que o papel da Supervisão Pedagógica se tem vindo a alterar dada a passividade crescente dos formandos (habitados a serem alunos passivos num sistema onde o verticalismo do ensino se mantém) e talvez dada a pouca oportunidade que estes têm de alterar as suas práticas na escola. Diz:

“(…)nos outros momentos em que eu faço o meu papel directo de coordenação de trabalho, aí por vezes há resistências. Essas resistências eu não compreendo porque no papel de aluno, digamos assim, a atitude não está correcta mas isso também se passa com os alunos de aula, há tendência da mesma resposta, de reter , de procurar, pronto, isso poderá mostrar nova e desejável abertura psicológica, não é, de negociação, mas também ao mesmo tempo uma certa perda da autoridade psicológica natural, aquela autoridade que é imposta que é aceite, portanto, isso também demonstra que, de algum modo, o papel da orientação está a mudar.” (Anexo 2)

De espírito aberto, os supervisores pedagógicos contam promover e dinamizar práticas inovadoras nas suas aulas e, desta forma também, constituírem da sua prática lectiva, com um conteúdo didáctico-pedagógico adequado e rigoroso, um estímulo à própria prática lectiva das formandas. Mas esperam uma atitude crítica das formandas para eles próprios também reflectirem sobre as suas práticas e, eventualmente, as alterarem. De facto, contam “ganhar” algo com a interacção partilhada com as formandas para seu próprio enriquecimento pessoal e profissional no sentido habermasiano de que da interacção todos os participantes aprendem. Para Habermas, a inclusão de alguém num determinado grupo de trabalho, ou “comunidade de aprendizagem”, implica um processo de integração social que não é mais do que “*a ampliação da autonomia social em face da nossa natureza interna*”(1990: 126). Em interacção, há negociação, havendo necessariamente um apreender social e um ceder pessoal.

A partir de uma reflexão conjunta sobre as práticas profissionais (práticas estas que não são apenas lectivas), os supervisores pedagógicos esperam lançar questões pertinentes de estudo e análise que promovam simultaneamente uma acção inovadora e uma acção investigativa por parte das formandas. Formar professores reflexivos,

colaboradores e de espírito inconformista parece ser o desafio que lhes afigura prioritário. Refere a Supervisora de Francês:

“(…) julgo que cabe ao orientador estimular por parte dos estagiários uma atitude participativa e criar situações favoráveis à intervenção dos vários elementos do grupo de estágio.” (Anexo 1)

Tal como defende Perrenoud quanto à apropriação do currículo, subsiste a ideia de que as práticas ligadas à gestão curricular devem centrar-se nos alunos e nas actividades em situação, tornando o saber um saber interiorizado e com significado.

Refere o Supervisor de Inglês:

“(…)devem ser dadas soluções evidentemente, quer dizer soluções para os problemas, todos os problemas eventuais que possa haver no contacto com turmas, sobretudo o lado da comunicação.”

(…) É lógico que há inúmeros perfis de professor, todos resultam mas têm de ser naturais. O único que não resulta será talvez a indiferença e a apatia. O professor é um elemento activo, e tem que ser activo e tem que transmitir o seu entusiasmo naquilo que está a fazer, se ele não acreditar naquilo que está a fazer não conseguirá convencer alunos.” (Anexo 2)

Poder-se-á ainda dizer, de uma forma mais global, que a Supervisão Pedagógica tem um papel organizacional relevante numa escola pois deve representar uma ponte entre os futuros professores e o corpo docente da escola. Refere a Sf:

“Sf – Que experiências positivas? Então, uma experiência de colaboração entre professores, de auto e hetero-crítica, de necessidade de investimento na sua formação, de investimento na sua actividade enquanto professor, na necessidade de desenvolver uma atitude de tolerância face à diversidade, de constante reformulação de procedimentos face aquilo que é a pluralidade de situações inesperadas e diversas...

In – ... e complexas...

Sf – ...e complexas com que lidamos no dia-a-dia, a necessidade de desdobramento do professor em múltiplas funções, a necessidade de corresponder aos perfis diversificados de alunos com os quais trabalhamos, enfim, penso que a formação inicial é fundamental para estabelecer o que é o perfil do professor no futuro.(...)”(Anexo 1)

C) Competências sociais e éticas

Em contexto de Supervisão Pedagógica, torna-se importante salientar o aspecto relacional das interações profissionais que acontecem neste período de tempo de estágio pedagógico. O clima relacional que se estabelece é determinante na apreensão de significados, sobretudo necessitando de haver abertura de espírito e tolerância. Refere o Supervisor de Inglês:

“(…)esse limite é minha preocupação pessoal, manter um certo, como é que eu hei-de dizer, um certo distanciamento mediante a necessidade emotiva que elas demonstram, portanto é resistir a essa necessidade emotiva. Por outro lado, do outro lado, do lado da comunicação, nem sempre me faço entender e isso é crescente (...).”(Anexo 2)

Sem quererem ser modelos, os supervisores vêm a Supervisão Pedagógica como a oportunidade de lançar de uma semente de aperfeiçoamento de competências plurais. As competências técnicas (linguísticas, pedagógicas e didáticas) são valorizadas numa formação de professores, no entanto, as competências a nível ético e emocional são também assimiladas como parte estruturante do desenvolvimento profissional. Há que formar pessoas e não técnicos. A formação inicial afigura-se, assim, como crescimento globalizante em que comportamentos morais são igualmente perspectivados.

A par das competências pedagógico-didáticas inerentes ao cargo que exercem, as formandas esperam dos supervisores pedagógicos sobretudo apoio, ajuda e flexibilidade. Estas expectativas parecem ter sido largamente superadas, sobretudo pela disponibilidade incondicional que ambos os supervisores demonstraram ter, como nos confessou uma das formandas:

In – Então, a Supervisão Pedagógica, a orientação, foi aquilo que estavas à espera?
Correspondeu às tuas expectativas?

F3 – Sim, até mais, muito mais ainda, acho que eles até fizeram mais do que deviam, pelo menos comigo. (*risos*)

In – Porque é que dizes isso?

F3 – Por exemplo, a terem de estar comigo até altas horas, à própria da hora, acho que se calhar dei mais trabalho do que as outras estagiárias. (*risos*)” (Anexo 5)

Outra das expectativas das formandas relativamente aos supervisores pedagógicos tem a ver com um certo apoio emocional e adaptabilidade a cada uma das

personalidades e aos seus modos e ritmos de trabalho. Como nos lembra a Supervisora de Francês:

“(…)há pessoas que são mais dependentes de ajuda, de reforços positivos, de colaboração(…) (Anexo1)

Apesar das diferentes personalidades e dos diferentes modos de reagir às apreciações críticas, todas as formandas esperam atenção, compreensão e solidariedade dos supervisores pedagógicos. Esperam, a nível relacional, uma atitude sensata e justa a cada uma das situações e, a nível profissional, esperam deles uma liderança eficaz bem como uma gestão de conflitos eficiente. Uma das formandas refere:

“(…)muitas vezes surgem conflitos e os orientadores é que têm de se aperceber deles sobretudo porque muitas vezes os estagiários não vão ter com o orientador e dizer passa-se isto e isto e isto.” (Anexo 4)

Reconhecem, contudo, que o discurso dos supervisores difere relativamente a cada uma das formandas, talvez adaptando-se ao seu carácter e às suas prováveis reacções. Refere umas das formandas relativamente à Supervisora de Francês:

“(…)não é dizer as coisas que pensava mas a forma como as dizia parecia que era assim mais calmamente, não sei, também tem a ver com o feitio das pessoas, há pessoas que pela maneira de ser deixam que, pronto, que se possa dizer tudo, a F2 acho que tem uma postura assim mais rígida, mais séria, então se calhar deixa as pessoas um bocado mais receosas de falarem com ela. Pelo menos é o que eu acho dela.” (Anexo 5)

Esta ideia é complementada por outra formanda:

“O que eu senti é que nós não temos as mesmas personalidades, não é, então a orientadora adapta-se mais ou menos às personalidades, por exemplo, houve coisas que ela disse a algumas de nós, houve coisas que me disse a mim que não era capaz de dizer aos outros mesmo que fosse na mesma situação, seria capaz de o dizer mas de outra forma, teria, mas isso é natural, eu faço isso também, toda a gente faz isso ou deveria fazer isso mas é difícil de se fazer. Cada personalidade, por exemplo, com a F3 pode dizer-se qualquer coisa, não tem problema nenhum, não sei se calhar é porque a conheço que vejo as coisas assim mas se a pessoa é mais reservada e distante, não se faz tanto como quando se faz com a F3, por exemplo.” (Anexo 3)

Outro factor relevante no perfil do supervisor pedagógico é o seu dinamismo, principalmente demonstrado no empenhamento em variadíssimas actividades escolares e extra-escolares. Este factor é referido pelo investigador nas suas notas de campo:

“(...)Pelo caminho, a Sf foi sendo interpelada por diversas alunas, diversos professores e até diversos funcionários. Parece-me uma professora popular pela sua afabilidade mas também pelo seu empenhamento nas actividades escolares e extra-escolares. Descobri, por exemplo, que representava num teatro amador cuja peça foi vista por muita da população escolar que a veio congratular.(...)

A Sf é chamada à porta por uma aluna. A F2 elogia a Sf pela sua dedicação a inúmeras actividades em simultâneo e confessa-me que para ela a Sf é um exemplo de uma excelente profissional uma vez que abraça, de forma eficaz, muitos projectos ao mesmo tempo.(...)”(Anexo 11)

Sistematizando, apresentamos de seguida um esquema ilustrativo (Fig. 13) das expectativas globais das formandas relativamente à Supervisão Pedagógica e ao Ensino em geral. Este esquema foi realizado principalmente com base nas entrevistas realizadas individualmente às formandas (anexos 3, 4 e 5) e sintetiza, de certa forma, o que anteriormente foi explanado.

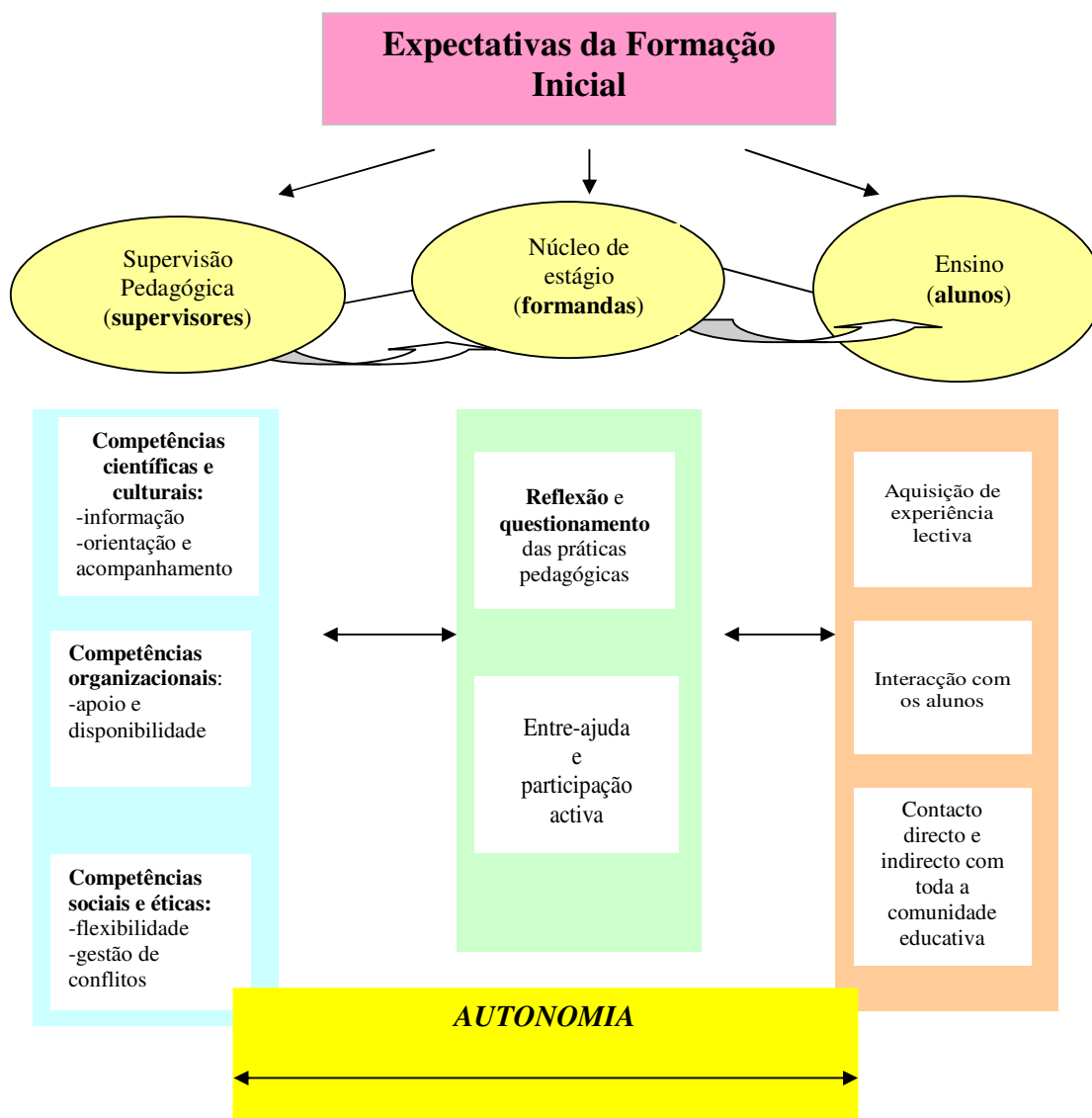


Fig. 13- As expectativas das formandas

Embora reconheçam a importância da observação de aulas dos supervisores pedagógicos e até da observação de aulas entre si no seu desenvolvimento pessoal, uma vez que a observação é a base do questionamento das práticas pedagógicas, as

formandas apreciam sobretudo a sua experiência com os alunos e a comunidade escolar, lamentando esta experiência ser tão reduzida. Refere uma das formandas:

“E o que é que gostaste mais no fundo daqui da experiência aqui integrada na escola?
Porque a experiência também é da faculdade e da escola, mas relativamente à escola, o que é que gostaste mais?
F3 – Foi mesmo o dar as aulas, estar com os alunos e ver a relação que tinha com eles, eles darem-se bem connosco.(...)”(Anexo 5)

3.2.3. A metodologia do trabalho de Supervisão Pedagógica

Este tema reporta-se às estratégias e às práticas executadas na Supervisão Pedagógica. A estratégia metodológica central da acção supervisiva desenrola-se em cada ciclo de Supervisão. Decorrentes ou não de observações, os seminários de formação assumem-se como espaços semanais de problematização e reflexão, questionamento e análise de situações pedagógicas reais. Estas práticas interactivas requerem uma participação activa de todos. Para além de constituírem um momento privilegiado de socialização, os seminários são espaços de interacção comunicacional que, como crêem os interaccionistas simbólicos, apontam para novas construções de significado. Toda a informação apreendida pelas várias interacções é ciclicamente transformada por processos de retroacção positiva ou negativa, sendo que a primeira reduz a discrepância entre o comportamento desejado e o actual e a segunda se traduz numa mudança de comportamento pela insatisfação com o *status quo*.(Costa, 2008)

Neste grupo de estágio pedagógico, os seminários colectivos foram os únicos observados, muito embora reconheçamos que os seminários individuais também se revestem de grande importância no âmbito desta temática.

3.2.3.1. Processos interactivos nos seminários

O estágio pedagógico do Ramo Educacional a que se refere o curso em que as formandas estão incluídas é regulamentado pela Portaria nº1097/2005 e inclui a prática supervisionada a duas disciplinas de língua estrangeira da formação- Inglês e Francês. Por indicação dos regulamentos internos dos respectivos Departamentos a que se refere

o Ramo Educacional da Faculdade de Letras de Lisboa, instituição superior a que está associado o núcleo de estágio pedagógico em análise, a metodologia do processo superviso relativamente às duas disciplinas distingue-se significativamente, uma vez que a organização e funcionamento dos seminários são totalmente distintos.

Este facto deve-se essencialmente a três aspectos. Em primeiro lugar, o número de aulas a leccionar pelos formandos nas turmas do supervisor é bastante menor em Inglês do que em Francês, nove e cerca de trinta aulas de noventa minutos respectivamente. Em segundo lugar, na disciplina de Inglês, as formandas não assistem às aulas umas das outras enquanto que na disciplina de Francês todas assistem às aulas que são observadas pela supervisora. Finalmente, as formandas assistem durante todo o ano lectivo apenas a uma aula leccionada pelo supervisor de Inglês enquanto que assistem à maioria das aulas leccionadas pela supervisora de Francês.

A) Negociação e tomadas de decisão

Os seminários de Francês, pela frequência, diversidade e complexidade das observações a realizar, baseiam-se sobretudo em questões pedagógico-didácticas muito concretas, como sejam a planificação, execução e avaliação de leccionação de unidades didácticas, enquanto que os seminários de Inglês abordam as questões de forma mais abstracta e generalizada. Uma das formandas sintetiza:

“Por exemplo os de Inglês eram um bocado mais teóricos, em Francês já tínhamos mais sugestões, já éramos mais guiados...”(Anexo 3)

Em qualquer dos casos, as actividades dos seminários colectivos que têm lugar semanalmente definem uma linha de acção multifacetada, cíclica, faseada e continuada (Alarcão e Tavares:2003). Deste modo, e tal como este é apresentado por Goldhammer (cit. em Alarcão,1982) na Fig.3, o ciclo da supervisão deve ser assumido como um ciclo *continuum*, que vai desde a reunião preparatória da observação, à observação, à análise da informação recolhida na observação e definição de estratégias de intervenção, à reunião pós-observação e à avaliação formativa sempre numa lógica de reflexão e questionamento sobre o ensino. De forma sucinta, apresentamos o seguinte esquema:

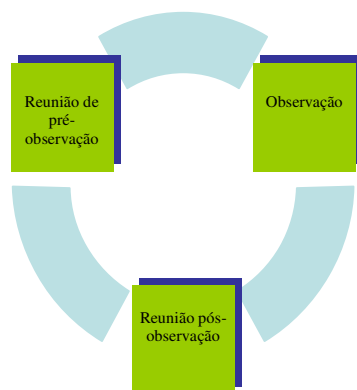


Fig.14- O ciclo da Supervisão Pedagógica

Enquanto na disciplina de Francês os seminários que compõem estes ciclos são essencialmente colectivos, na disciplina de Inglês, pelo contrário, são quase sempre individuais, como nos esclareceu melhor o Supervisor de Inglês durante a sua entrevista. Não obstante, em ambos os casos, a acção supervisiva baseia-se numa estratégia de “pedagogia diferenciada” no âmbito do plano de formação individual de cada formanda com possibilidades alargadas de uma avaliação participada, importante no seu percurso. Refere o Si:

“ (...) o tratamento individual das dificuldades, das limitações não é muito relevante para as outras formandas, ou seja, cada uma delas tem pontos pessoais de aperfeiçoamento e, portanto, é incidir nesses pontos que eu acho importante.(...) todos os pontos são importantes na medida em que permitem que haja uma auto-avaliação”
(Anexo 2)

Como o número de observações durante a investigação é inferior na disciplina de Inglês relativamente à disciplina de Francês, as temáticas debatidas em seminário de Inglês são mais abrangentes, como já foi referido. Não é, por isso, de admirar que, a partir da leitura das notas de campo onde as interacções estão descritas com algum pormenor, verifiquemos que as intervenções do Supervisor de Inglês se dirigem sobretudo às três formandas em geral e, apenas pontualmente, a uma delas em particular. Normalmente, todos os participantes têm acesso ao documento ou outro objecto de análise que se propõem discutir, o que facilita a compreensão e construção do conhecimento por parte de todos os participantes.

Já no que diz respeito ao Francês, as intervenções da Supervisora de Francês são mais prolongadas, de conteúdo mais específico e, regra geral, dirigidas a uma das formandas em particular, isto é, à formanda cujo trabalho pedagógico é objecto de análise. Nesta última situação, constatamos que a interacção entre todos os participantes se torna mais limitada e reduzida quanto menor for o grau de conhecimento do assunto a discutir, tanto pela falta de acesso aos documentos cujos conteúdos estão em discussão como pela falta de envolvimento de cada formanda no projecto de formação das colegas.

A ausência de trabalho conjunto nos seminários é, de algum modo, um entrave a uma reflexão mais partilhada e a uma dispersão relacional. O facto de não se aproveitar as sessões de forma mais pró-activa acaba por ser algo desmotivador, como é relatado por uma das formandas:

“(...) temos o seminário hoje e o seminário vai ser só sobre a minha aula de amanhã e estão ali duas pessoas a olhar quase para o boneco, eu acho isso um bocadinho mau, eu sei que devemos aprender com os erros dos outros mas às vezes se estamos duas horas com a orientadora e mais uma pessoa com tipo ping-pong e estão ali duas pessoas de fora ainda que estejamos a saber o que é que a colega vai fazer na próxima aula, acho que é um bocadinho desmotivante, não intervir, não nos pedem a opinião, não...”
(Anexo 4)

Se quisermos representar esquematicamente o funcionamento dos seminários de cada disciplina ilustrando os processos de interacção acima relatados, verificamos que nos seminários de Inglês a interacção é mais simétrica e participativa e que, no que diz respeito aos seminários de Francês, a participação de duas das formandas é mais limitada relativamente à terceira. Ambos os supervisores estão no centro quer como o foco da atenção quer como a fonte da palavra.

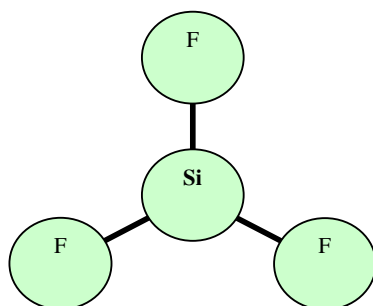


Fig.15- Da interacção nos seminários de Inglês

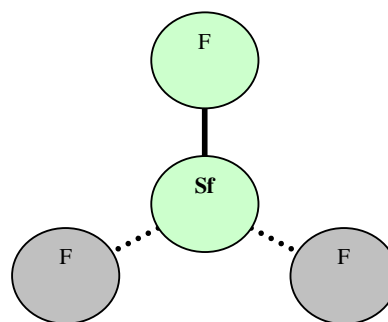


Fig.16- Da interacção nos seminários de Francês

Verificamos que são os momentos de maior intervenção colaborativa por parte de todos os membros do grupo que promovem de forma mais intensiva e profícua a reflexividade e, conseqüentemente, a produção de decisões. Uma das práticas que levam à comunhão de ideias e saberes pode ser a metodologia de trabalho do “aprender a fazer fazendo” (Anexos 17 e 18), centrando a aprendizagem nos processos – no *saber como* em detrimento do *saber que*, fazendo com que os formandos tomem contacto directo e experimental com uma prática pedagógica (por exemplo, a de cotar e classificar testes sumativos) que é simultaneamente o lugar de aplicação, de questionamento e de produção de conhecimento.

A dinâmica interactiva negocial entre supervisor e formandos revelou-se o fermento da relação interpessoal, um ingrediente imprescindível no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os participantes. De facto, a evolução de uma relação interpessoal produz-se por meio de conflitos, avanços e recuos, semelhanças e divergências de opiniões que culminam em tomadas de decisão normalmente consensuais (Anexo 14). Talvez seja correcto dizer-se, numa linha de pensamento sistémico, que quanto maior for o número de iniciativas positivas num determinado núcleo, mais possibilidades de eficácia a tomada de decisão terá, sendo que o resultado é sempre melhor do que a soma das partes, como poderá representar o seguinte esquema:

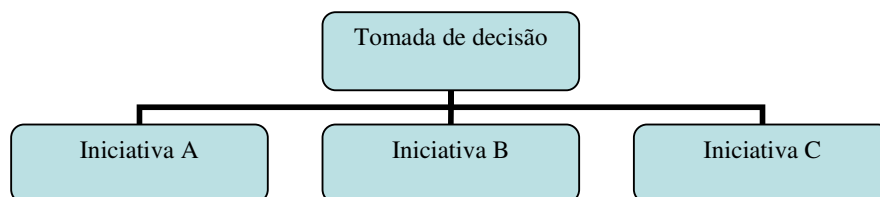


Fig.17- A tomada de decisão como uma produção do grupo

Além do mais, o carácter heurístico como parte integrante da metodologia de trabalho da formação é valorizado, como alude o testemunho de um dos supervisores:

“(…) gostaria de tentar que o próprio formando chegasse à conclusão que o procedimento poderia ter sido diferente ou gostaria que o próprio formando chegasse aos aspectos mais negativos e aos aspectos mais positivos do seu trabalho. Julgo que, por vezes, na prática e também por vezes devido ao facto de não termos assim tanto tempo como tudo isso, acabo por dizer directamente aquilo que penso ter corrido melhor e aquilo que penso ter corrido pior mas é claro que estou absolutamente aberta à perspectiva do formando sobre o seu trabalho e à sua argumentação porque há um sentir do observador e também um sentir da parte de quem está a realizar a actividade.” (Anexo 1)

Sobre este aspecto, uma das formandas faz também referência à atitude do supervisor no seminário de Inglês:

“(…) ele puxa por nós para que nós cheguemos a essa conclusão e façamos nós próprias as alterações que são precisas fazer e as explorações que são precisas fazer (…)”(Anexo 4)

A reflexividade sobre a qual se baseia uma formação participada de atitude crítica não é senão um processo de compreensão e de análise, isto é, de desconstrução de situações ou problemas, na busca de novos e mais profundos níveis de significado visando práticas inovadoras mais eficientes e mais eficazes com a ajuda de uma acção supervisiva colaborante. O formando, face à desconstrução dos problemas facilitada pelo supervisor, obriga-se a interagir consigo próprio e impor-se a si mesmo um

processo de comunicação interior (Blumer:1982). A este propósito refere uma das formandas:

“(…)havia certas alturas em que eles pareciam que desligavam e eu já me custava um bocado voltar a chamá-los à atenção, e então nessas alturas é que me sentia um bocado perdida e depois ficava a pensar “Ok, o que é que eu fiz aqui ou o que é que eu podia ter feito”, “ o que é que correu mal, o que é que não correu”(Anexo 5)

De facto, na óptica do Interaccionismo Simbólico, a interacção é o processo dinâmico que forma o comportamento humano. Neste sentido, as acções dos outros intervêm como factores positivos pois, perante determinadas intervenções ou actos, uma pessoa pode abandonar a sua intenção, reconsiderá-la, analisá-la melhor, cancelá-la, intensificá-la ou ainda substituí-la. *“Todo individuo há de lograr que su línea de acción encaje de alguna manera en las actividades de los demás”*. (1982: 6). Nestes seminários de formação, essa dinâmica construtiva foi principalmente privilegiada entre supervisor e formando. Refere uma das formandas a propósito de Sf:

“ (...) acompanhou sempre, tanto que houve sempre várias versões dos nossos trabalhos, se houve várias versões foi porque foi corrigida e analisada em parceria com a orientadora várias vezes.” (Anexo 1)

O modo como o *feed-back*, processo de retroacção fundamental no vaivém comunicativo, é dado ao formando é valorizado neste contexto sobretudo como garante de melhoria e reforço positivo de actuações. Refere, por exemplo, a Supervisora de Francês:

“ (...)o supervisor vai dar o seu contributo crítico mas também vai estimular por parte do grupo uma reflexão sobre o trabalho realizado de modo a garantir que no futuro alguns aspectos negativos sejam melhorados e de modo também a valorizar os aspectos mais positivos...” (Anexo 1)

Ou ainda

“ (...) cabe ao orientador estimular por parte dos estagiários uma atitude participativa e criar situações favoráveis à intervenção dos vários elementos do grupo de estágio.” (Anexo 1)

Estamos em crer que um dos principais objectivos dos seminários para ambos os supervisores é a indagação crítica, o questionamento das práticas pedagógicas, dos problemas que aí se possam identificar e das inovações a impulsionar. Uma das formandas lembra que “as críticas não foram só boas como necessárias” (Anexo 3). Mas questionar é avaliar, o que torna ao supervisor difícil de conciliar as funções de acompanhamento e de avaliação. Vieira (2006:39) alerta para a necessidade de se encarar a avaliação não como classificação mas como problematização de teorias, práticas e contextos que vise compreender em que medida o trabalho do formando representa um esforço continuado de reflexão e acção para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e em que medida as práticas supervisivas apoiam e encorajam esse esforço.

Pela análise da frequência das interacções efectuadas pelas formandas nos seminários, podemos interpretar que a avaliação, no sentido inverso àquele de que nos fala Vieira, é um elemento altamente constrangedor no que diz respeito à manifestação de opiniões e juízos de valor entre formandos. A falta de transparência de processos avaliativos, bem como a (ins) existência da tónica na avaliação sumativa em detrimento de um processo formativo contínuo, parecem ser factores inibidores de uma dinâmica relacional mais interactiva e saudável. Confessa uma das formandas:

“(...) prefiro ficar calada do que estar a dar razões para haver conflitos e atritos dentro do núcleo de estágio(...)”(Anexo 4)

Igualmente no respeitante à dinâmica do trabalho, vemos que existe trabalho de equipa sobretudo quando solicitado para fins avaliativos mas constatamos que, de forma mais voluntariosa e espontânea, o trabalho colaborativo surge apenas pontualmente e a propósito de uma dificuldade mais complicada de superar isoladamente.

“(...)nós tivemos de fazer trabalhos a três a Francês, a Inglês não, a Francês houve trabalho a três e aliás a F1, como francófona, muitas vezes chegava ao pé de nós e disponibilizava-se a fazer uma série de coisas porque exactamente tem uma competência linguística que eu pelo menos eu não tenho.” (Anexo 4)

A importância do desenvolvimento de um projecto individual em detrimento de um projecto colectivo deve-se sobretudo à regulamentação que orienta este modelo de estágio pedagógico e à prática tradicional dos sistemas de profissionalização. Daqui decorre, pois, a necessidade de avaliar sumativamente cada formando. Aliás, como referem Alarcão e Tavares (2003:107) a avaliação constitui umas das dificuldades das funções do supervisor em Portugal uma vez que é a mesma pessoa que avalia formativa e sumativamente o formando, classificação esta que será determinante no acesso à sua carreira profissional. Os formandos têm consciência desta “competição”:

“ (...) também não nos pode envolver muito se a planificação é minha, não vai ser a minha colega que vai se envolver na minha planificação, também não é justo...”(Anexo 4)

3.2.3.2. Trabalho colaborativo

Temos falado, em contexto de Supervisão Pedagógica, da sinergia, da bilateralidade e da aprendizagem cooperativa entre supervisor e formandos e entre formandos como meios privilegiados de comunicação. Ora, esta interacção permanente que é visada num projecto de formação pressupõe a prática do trabalho colaborativo. O trabalho colaborativo é um processo de interdependência e cujo objecto evolui com a contribuição de cada um. Nos seminários, a participação quer-se continuada mas sobretudo democraticamente partilhada. Esta categoria denominada “Trabalho colaborativo” é composta por duas sub-categorias: “A Participação dos supervisores” e “A Participação dos formandos”.

A) A participação dos supervisores pedagógicos

Como facilmente se verifica pelos gráficos apresentados relativamente ao número de interacções registadas em 2., ambos os supervisores pedagógicos detêm claramente o discurso nos seminários que compõem os ciclos da supervisão. São formadores, na acepção de Perrenoud (2001: 173), pois assumem uma função de pilotagem com enfoque nos processos de aprendizagem e partindo das necessidades, das práticas e dos problemas identificados.

De acordo com os dados recolhidos no terreno, verificamos que o seminário se centra na mediação do supervisor pedagógico. Este é o regulador de um processo

dinâmico que se desenvolve pela promoção da democratização das relações interpessoais. A iniciativa surge quase sempre por parte do formador sem que por isso haja directividade ou autoritarismo, como se pode comprovar pelas descrições nas notas de campo.

Contudo, a abertura e a flexibilidade dos supervisores não parecem ter sido suficientes à produção mais frequente de interacções por parte dos formandos. Pelo contrário, a discrepância verificada na frequência de interacções entre supervisores e formandos poderá reflectir a discrepância dos papéis que desempenham tanto a nível de estatuto como de poder. O modo como supervisores e formandos se dispõem na sala durante os seminários também pode ser disso exemplo – o supervisor senta-se sempre num lado da mesa e os formandos do outro.

Para Poole e Giddens (Griffin, 2006:266), qualquer interacção social é estruturada¹⁴ e composta por três factores que se misturam – moralidade, comunicação e poder. Nas palavras de Poole, *“it’s hard to use moral norms without considering their interpretation – a matter of meaning – and how they are “made to count” – a matter of power.”*

Esta assimetria pode ser inibidora à comunicação se os formandos pensarem à partida que são os supervisores que terão as mensagens mais ricas para transmitir e que serão, portanto, os formandos os mais ou os únicos beneficiados com a interacção desenvolvida. A comunicação é, antes de mais, uma transacção (Griffin, 2006: 53) onde sem cooperação efectiva não há criação de sentido nem construção de conhecimento. Por outro lado, Goffman (1959) lembra que é na constante negociação com os outros por via da comunicação interpessoal que definimos publicamente a nossa identidade. Com efeito, esta assimetria pode, de certa maneira, demonstrar que o processo de construção de identidade profissional dos formandos é moroso mas inquestionável. Uma das formandas começa por dizer:

¹⁴ Giddens refere o conceito de “structuration” como o processo de estruturas sociais que formam as acções das pessoas, ou ainda como *“the production and reproduction of the social systems through members’ use of rules and resources in interaction”*. (Griffin, 2006:265)

“Se formos a ver não sou eu que sei, são os orientadores que sabem, portanto....”(Anexo 5)

Porém, finalmente reconhece:

“(...)quando eu estava a ver as coisas ficava mais relutante porque estava a ver que não ia conseguir mas depois com um bocado de esforço consegui misturar um bocado a ideia que eu tinha com a ideia sugerida pelos orientadores e saía o produto.”
(Anexo 5)

Para outra das formandas, a formação enquanto processo requer uma fase de adaptação de maior apreensão mas que acaba por se desenvolver “de uma forma muito natural e positiva.” (Anexo 3)

Uma observação atenta mostra-nos que a interacção e os comportamentos dos participantes no seminário, muitas vezes espontâneos e inconscientes, são estruturados e repetem-se. A Escola de Palo Alto denomina estas repetições de “redundâncias interaccionais” pois correspondem a interacções recorrentes, características da organização de um sistema. Poole (Griffin, 2006:265), na sua teoria da estruturação adaptativa - *adaptive structuration theory* - acredita que no processo da interacção entre os membros de um grupo estes utilizam regras e recursos a fim de produzir e reproduzir decisões. A frequência dos seminários colectivos implica efectivamente uma progressão cíclica de práticas, se bem que com “regras e recursos” sempre idênticos e com insistência em núcleos temáticos recorrentes. Apesar disto, e se verificarmos o número de interacções ao longo do ano lectivo e a qualidade das intervenções, podemos afirmar que nem todos os formandos parecem evoluir da mesma forma embora a acção do supervisor demonstre ser regular e coerente.

Lesne (Cortês:1991) estabeleceu uma Tipologia de Processos de Formação identificando três maneiras de trabalhar em formação de adultos, a saber: *o tipo transmissivo* (de orientação funcionalista), *o tipo incitativo* (orientado para a auto-realização dos formandos) e *o tipo apropriativo* (orientado para a participação crítica do formando). Embora este processo de formação que investigamos se insira globalmente no tipo apropriativo pela sua preocupação em centrar toda a reflexão no desenvolvimento profissional do formando, os supervisores pedagógicos adoptam

modos de (re)agir algo diferentes que dependem quer do cumprimento da regulamentação de cada disciplina da formação quer sejam decorrentes da sua personalidade. O tom e o conteúdo dos seus discursos parecem igualmente variar consoante a quem se dirigem, como foi anteriormente referido.

A Supervisora de Francês é mais formal na linguagem, mais assertiva na crítica, mais expositiva nas informações que fornece e mais detalhada nas sugestões e na argumentação que apresenta. A assertividade da Supervisora de Francês, contrariando uma atitude “maternalista”, que é muitas vezes solicitada à figura de uma professora mais experiente e mais velha, tem como objectivo responsabilizar as formandas no cumprimento rigoroso do seu trabalho. A este propósito, Eulália Barros (Sampaio, 2006: 323) refere que “*Conversas de catequista não ajudam. Ajuda o que leva a que ambos, professor e aluno (neste caso supervisor e formando), evoluam através do problema*”. O reforço positivo como estímulo à melhoria das práticas está, porém, sempre presente no seu discurso.

“Deves esquecer a tua insegurança porque quando o fazes, e isso aconteceu em dois momentos da aula, consegues revelar mais auto-confiança e criar mais empatia nos alunos.” (Si para F3 –Anexo 11)

Por seu turno, o Supervisor de Inglês adopta uma postura mais informal, por exemplo na diversificação de registos de língua dependendo do assunto do seminário, no modo como se senta ou no modo como se dirige às formandas utilizando um diminutivo do seu nome. Este é um elemento afectivo empático importante nas relações interpessoais. À luz do pensamento da Escola de Palo Alto, este supervisor é coerente nas duas linguagens – a digital e a analógica - que utiliza para comunicar mais eficazmente. A comunicação verbal ganha, de facto, significado quando acompanhada pela não-verbal, facilitando a metacomunicação. A pragmática debruça-se sobre todo o comportamento e, neste caso, a abertura a nível informativo, revela-se congruente com o não-verbal.

O Supervisor de Inglês prefere generalizar as questões abordadas, sem as personalizar demasiado, prefere “suavizar”, muitas vezes pela ironia ou humor, no tom que imprime nas suas apreciações e remeter a reflexão pessoal para um espaço e tempo

posteriores ao do seminário. Nos seminários colectivos de Inglês, as actividades têm o seu enfoque na prática, no “aprender a fazer fazendo” assim como no questionamento conjunto sobre as várias etapas dessa prática.

Não obstante, ambos os supervisores desdramatizam as situações problemáticas, criam um clima de trabalho aprazível e tentam inculcar confiança no formando.

Relativamente à cooperação na formação, verificamos que a solicitação ao trabalho colaborativo entre formandos parece fazer-se, pelo menos nos seminários, apenas muito pontualmente. Consideramos que há uma certa resistência ao trabalho em equipa e que esse facto está relacionado com a inevitável necessidade de avaliação do formando e de certificação da sua formação. A aposta na formação enquanto processo de construção interactiva requer principalmente um enfoque maior sobre uma regulação sistemática e de carácter formativo em vez de se basear numa avaliação sumativa que, na nossa opinião, pode inibir a colaboração e incentivar uma competitividade agressiva. Numa perspectiva ecológica, cabe ao supervisor gerir esta contradição, flexibilizando os parâmetros de avaliação, pré-estabelecidos pela instituição superior a que o estágio pedagógico está associado, e adequá-los ao plano de formação desenvolvido para aquele grupo de formação em geral e para aqueles formandos em particular. Neste enquadramento, parece-nos, portanto, imperativo redefinirem-se os papéis da avaliação e da supervisão para que tal possa ser verdadeiramente concretizado.

B) A participação dos formandos

A participação e colaboração dos formandos dependem eventualmente das suas motivações mas também das suas expectativas. As diferentes motivações das formandas relativamente ao ensino são boas, embora revelem percursos de aprendizagem algo diferenciados. Sobre o desenvolvimento da identidade profissional, Alarcão e Roldão concluem que *“é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro”* (2008:34).

A F2 tem antecedentes familiares na profissão docente e a F3 valoriza a importância que os seus próprios professores tiveram na sua vida de estudante. De comum, as três formandas revelam o seu interesse e gosto pelas línguas, pela

comunicação e pelo contacto com os alunos. Por outro lado, as suas expectativas relativamente à Supervisão Pedagógica assentam na ideia de uma aprendizagem importante para a sua vida profissional futura. Uma das formandas afirma:

“(…)Acho que se eu não tivesse feito o estágio seria uma professora muito diferente daquilo que poderei ser daqui para a frente.”(Anexo 3)

Do ano de formação no estabelecimento de ensino, as formandas esperam uma formação pedagógica adequada, um alargamento de conhecimentos a nível da didáctica de ambas as línguas, mas sobretudo uma possibilidade de experiência de prática pedagógica diversificada e um contacto com a realidade escolar nomeadamente com os alunos. Esperam, em última instância, caminhar para uma inovação e autonomia pedagógicas, tendo consciência de que é algo que se vai construindo autónoma e colaborativamente. Há a consciência de que a formação inicial é, afinal, um processo inacabado. Diz uma das formandas:

“(…)disse ao meu pai este estágio é como tirar a carta de carro. Tiramos a carta de carro, depois de termos a carta é que vamos aprender a conduzir.”(Anexo 4)

A integração das três formandas na escola parece ter sido boa tanto a nível da sua participação nas tarefas globais da sua formação no estabelecimento de ensino público em questão como na relação estabelecida com todos os membros da comunidade educativa, em particular os supervisores pedagógicos de ambas as disciplinas da formação.

Relativamente às relações pessoais entre formandas, parecem ser globalmente razoáveis mesmo que, em determinados momentos, se tenham verificado pequenos conflitos. A relação entre a F1 e a F3 parece ser a mais estreita entre as três pois, como ambas mencionam nas entrevistas, os feitios são compatíveis, tinham uma experiência de trabalho conjunto no ano anterior na faculdade, este ano partilham o aluguer da casa, passam muito tempo juntas e trabalham colaborativamente com frequência. Já no que diz respeito à relação pessoal entre a F1 e a F2 parece ter-se degradado nos últimos tempos do estágio, como comprovam os testemunhos das entrevistas. Aparentemente, a

F3 mantém uma boa relação com ambas as colegas dado que, como característica individual, parece ser uma pessoa que evita interações que levem ao conflito. Tentamos, de seguida, reproduzir um esquema ilustrativo das relações interpessoais presente no grupo dos formandos em que F2 surge um pouco à margem da relação da tríade:

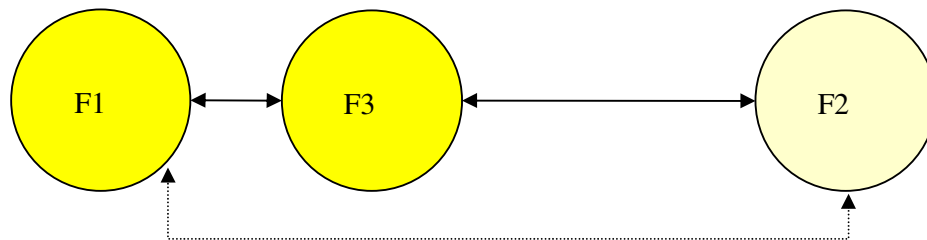


Fig.18- As relações interpessoais das formandas

Para uma análise sistémica da relação entre as três formandas e o alegado conflito entre F1 e F2, deveríamos ainda ter em consideração outros dados que não nos foram disponibilizados como, por exemplo, o historial da relação das três, porque sabemos que a causa imediata de um conflito não é a verdadeira causa mas a história da relação dos intervenientes (Costa, 2008).

Uma das formandas expõe a situação, começando a falar a propósito do trabalho colaborativo:

“(…)mais com a F1, havia mais facilidade já que morávamos juntas, comigo e com ela formou-se mais uma ligação mais de amizade então isso também ajudava para que nos ajudássemos mais uma à outra. Mas de resto acho que até tivemos uma boa relação as três, fora o percurso final, o conflito entre a F1 e a F2 em que eu fui um bocado apanhada pelo meio mas, mas fora isso acho que até correu bem.”(Anexo 5)

Será justo dizer-se que a relação afectiva entre formandas é um factor que parece promover a colaboração no trabalho e a entre-ajuda. No processo de construção de saberes, quanto mais os alunos ou formandos forem solicitados a intervir, mais eles se sentirão reconhecidos e mais se envolverão (Morissette, 2002). Esta abertura na comunicação relacional deve ser então favorecida pelos supervisores no sentido de, por

exemplo ao identificar momentos de tensão entre formandas, desenvolver estratégias de gestão de conflitos de forma consensual e imparcial. Refere uma das formandas:

“O orientador, era isso que eu ia dizer, tem de ser praticamente um acrobata porque, eu acho que sim, tem de ter muita elasticidade, porque não...como é que eu hei-de dizer, pronto, isto todos os professores mas sobretudo os orientadores porque trabalham, neste caso é um núcleo de estágio com três pessoas, apesar de nós nos darmos relativamente bem há sempre conflitos, há sempre coisas com as quais não concordamos como toda a gente em qualquer momento da sua vida, e os orientadores têm de conseguir dizer não a uma pessoa, dizer sim a outra mas sem dizer o não e o sim sem dar razão, sem dar explicitamente razão a uma pessoa e tirar a da outra e fazer uma gestão do grupo que acho que isso deve ser difícil fazer uma gestão do grupo por isso é que eu acho que o ramo educacional em relação a isso acho que não... não ensinam os professores a gerirem grupos (...)”(Anexo 4)

Em suma, e da análise dos números respeitantes às interacções em seminário, verificamos que os formandos intervêm pouco no debate e que, segundo a leitura das notas de campo e das entrevistas, interagem sobretudo quando são directamente solicitados. Na generalidade, há pouca iniciativa de tomada de palavra por parte dos formandos qualquer que seja a temática do seminário. Por outro lado, constata-se também pouca interacção entre os próprios formandos no decorrer dos seminários. Algumas intervenções dos formandos nem sempre são de qualidade, ou seja, a maior parte das vezes não trazem informação adicional ao que já foi referido e o tempo de posse da palavra é francamente reduzido relativamente ao dos supervisores.

A falta de iniciativa na tomada da palavra parece ter origem, entre outros factores, na indefinição da identidade profissional dos formandos. Comunicar com os outros é, afinal, sentir-se reconhecido pelo que se é e não por aquilo que o outro quer que ele seja, ou ainda, é “ *se sentir entendu dans sa différence, dans ses mots, dans son ressenti et dans son expérience de vie*”(Salomé, 1997). Apesar das identificações que vão fazendo com os diversos profissionais com quem contactam na escola e da afinidade que sentem com a profissão, o sentido de pertença não é suficientemente interiorizado por falta de uma prática lectiva mais intensiva, por falta de maior

responsabilidade nas actividades a desenvolver e pelo próprio nível etário em que se encontram. Uma das formandas revela:

“(...)é a tal ideia que sou igual aos alunos fisicamente, que se estiver ali no meio dos alunos ninguém me distingue deles e então isso também não contribui para me sentir naquele patamar acima, em termos de estatuto entre aspas.”(Anexo 5)

O formando é um aluno-estagiário que talvez se identifique ainda mais com os próprios alunos que tem na sala de aula do que com os professores. Por conseguinte, o seu estatuto e poder enquanto professores são relativos, temporários e, por isso, incertos. Na organização dos sistemas, quando as fronteiras entre as hierarquias são confusas, a individualização torna-se mais difícil. Na realidade, neste modelo de estágio pedagógico, as formandas são “meio-alunas, meio-professoras”, o que lhes confere uma identidade difusa.

O Supervisor de Inglês, na sua entrevista (Anexo 2), refere a questão da imaturidade dos formandos, por um lado, mencionando a “necessidade emotiva” que cada vez mais demonstram ter em relação ao supervisor e, por outro lado, a “proximidade cultural” que têm com os alunos. Apesar desta evidência, as relações positivas dentro do grupo devem sustentar-se na cooperação e não num sistema de competição ou baseado em recompensas classificativas.

Umas das formandas desabafa:

“(...)mas enquanto aluna é um bocado chato nós estarmos a partilhar uma coisa com pessoas que sabemos que podemos estar a prejudicar outra pessoa, uma outra pessoa, um colega nosso, podemos estar a prejudicar, não é, e falar abertamente com os orientadores, os orientadores apesar de serem pessoas também são as pessoas que dão as notas por isso nós nunca queremos prejudicar ninguém, não é, a não ser que seja propositadamente e que vou falar com a orientadora só mesmo para ver se ela baixa a nota à outra pessoa, não é, mas como não faço isso...”(Anexo 4).

3.2.4. A Pedagogia da Autonomia

“Desenvolver uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar significa conceber o ensino como uma prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes, e significa também conceber o professor como intelectual crítico e agente de mudança.” (Vieira, 2006:18)

Não será demais sublinhar que, sendo o desenvolvimento da autonomia um dos objectivos centrais da Supervisão Pedagógica, o formando deve assumir-se não apenas como objecto de formação mas sobretudo como sujeito do seu desenvolvimento global. O desenvolvimento das suas múltiplas competências – em parceria com os outros membros do núcleo de estágio – assenta em processos de metacognição e metacomunicação sistemáticos e pressupõe a reflexividade como força geradora de transformação.

Não é por acaso que a autonomia individual caminha a par e passo com a autonomia profissional. Num ambiente democrático, uma participação activa e uma responsabilidade partilhada são factores importantes no percurso para a autonomia. Mais responsabilidade, mais confiança. Mais confiança, mais autonomia. É neste percurso para a autonomia, onde o plano intelectual se entrosa com o plano afectivo, que o professor vai adquirindo a sua identidade pessoal e profissional.

Segundo Perrenoud (2002), é necessário incutir a postura reflexiva na identidade profissional dos professores para os poder libertar do trabalho prescrito e, assim, construírem as suas próprias *démarches*, de acordo com os seus alunos e com o meio envolvente. Neste sentido, quanto mais libertos do prescrito, mais autónomos serão. Mais autonomia, mais liberdade.

Cardoso e outros (Alarcão, 1996) sintetizam os percursos para a autonomia da seguinte forma:

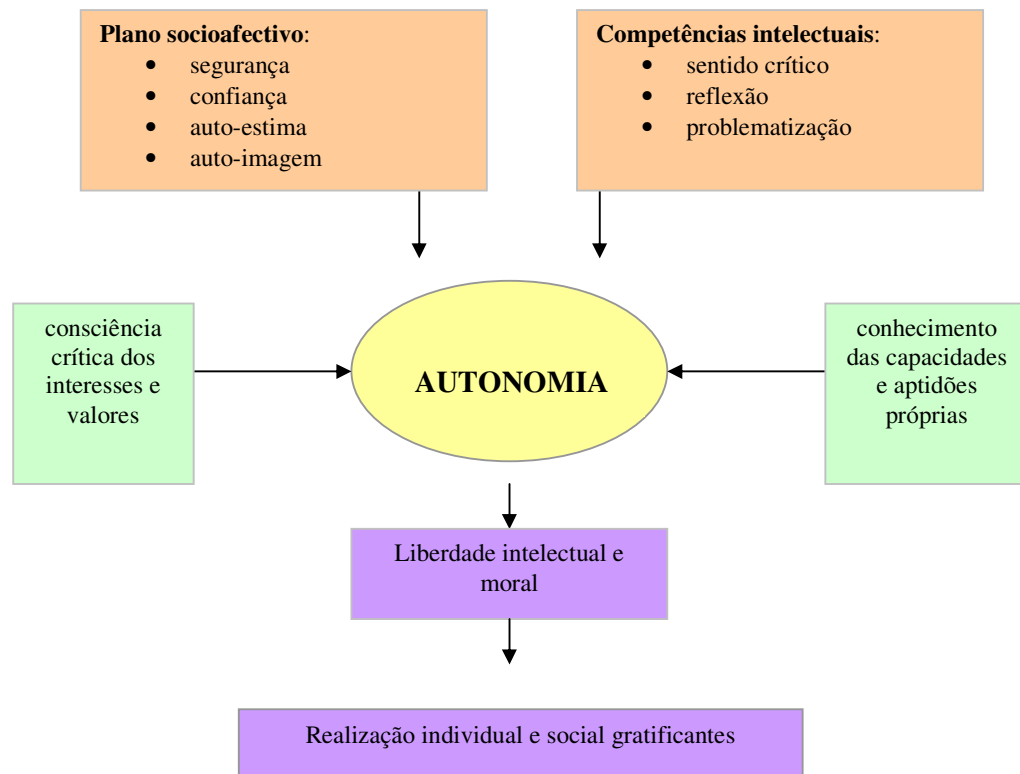


Fig.19- Percursos para a Autonomia

(adaptado de Cardoso *et al*, in Alarcão,1996: 73)

A pedagogia da autonomia pressupõe duas dimensões – a afectiva e a intelectual. Será mais autónomo aquele que maior segurança adquirir. A segurança ganha-se com a construção de uma auto-imagem e de um auto-conceito positivos. Esta construção passa por momentos importantes de reflexão e questionamento críticos que levam o formando a conhecer-se melhor. Naturalmente que este conhecimento das suas capacidades, competências e aptidões também se faz à custa de um trabalho de equipa válido. O que normalmente é aconselhado aos formandos na sua formação, no sentido de os ajudar a esta consciencialização de si, é a elaboração de diários de bordo ou portefólios de formação de onde constem todas as suas impressões, reflexões e problematizações. Cada folha do seu diário ou portefólio do formando representaria, assim, um passo no caminho da pedagogia para a autonomia passível de ser revisitada e recolocada.

Sobre o esquema acima apresentado, os factores constantes do mesmo podem, de certa forma, justificar a diferenciação nos percursos para a autonomia que as três formandas demonstraram realizar.

Pela leitura dos diários de campo, por um lado, verificamos que a F1 é a formanda cuja participação é mais regular nos seminários de ambas as disciplinas. Por outro lado, constatamos que revela permanentemente um interesse pelo questionamento e problematização de situações diversificadas apelando ao trabalho colaborativo.

Refere, por exemplo, a F1:

“Eu teria preferido, penso eu, que no início fizéssemos as coisas em conjunto de forma a discutir os problemas à medida que eles aparecessem (...) tendo em conta que era a primeira experiência prática, eu esperava que no início que as coisas fossem feitas em comum até porque, por exemplo, cheguei a ter alturas em que as minhas dúvidas impediam-me de avançar para a frente, não é, e se tivesse tido aquele acompanhamento teria logo resolvido o problema, teria logo avançado.”(Anexo 3)

Demonstra igualmente uma preocupação quanto ao seu desenvolvimento profissional:

“(...) eu pessoalmente não senti um espírito de competição ou nem fosse o que fosse, acho que a minha preocupação foi sempre de que poder aprender com isso(...)”(Anexo 3)

Em relação à F2, esta formanda parece possuir um sentido crítico pertinente embora revele dificuldade em materializá-lo junto do grupo de trabalho. É exigente consigo própria mas talvez não suficientemente audaz para colocar todas as suas capacidades à prova no que diz respeito às práticas pedagógicas. O facto de reconhecer algumas limitações em termos linguísticos, como ela própria refere na entrevista, torna-a um pouco insegura e com força para melhorar as suas práticas. Confirme-se:

“(...) Acabo o estágio de Francês/Inglês mas obviamente quero ser professora de Inglês e não de Francês porque reconheço sempre as minhas limitações mas em termos de professora enquanto profissão foi, foi, continuo a querer ser(...)”(Anexo 4)

Em relação à F3, esta formanda parece ser aquela cuja auto-imagem é mais debilitada. Como tem expectativas relativamente baixas em relação a si própria, sente necessidade de apoio constante e, assim, dificuldade em desenvolver mecanismos

pedagógicos autónomos. Devido à sua insegurança, ousa pouco nas suas práticas e resiste constantemente à inovação. Confessa:

“F3 – Pensava agora vou tentar fazer assim, só que às vezes estava a ver que não conseguia, depois irritava-me um bocado e quando era assim apetecia-me não fazer dessa forma (*risos*)

In – Mas para contrariar?

F3 – Não, é mesmo por teimosia e por irritação e a tal falta de confiança.”(Anexo 5)

Logicamente que esta tensão entre a resistência à inovação e a sujeição à avaliação cria na F3 grandes momentos de ansiedade, tal como ela própria revela:

“F3 – Não gostei dos momentos em que estava stressada (*risos*), depois fico logo muito rabugenta e respondona, com as emoções todas à flor da pele (*risos*).” (Anexo 5)

O seu percurso para a autonomia parece surgir como irregular quer pela falta de iniciativa, pela falta de tomadas de decisão quer pela falta de sentido crítico e de reflexão e, conseqüentemente, pela falta de realização pessoal e profissional gratificante. Numa palavra, a retroacção não produz os resultados desejados que são uma alteração comportamental.

3.2.4.1. No plano intelectual

A) Reflexão e questionamento

Na linha de pensamento do explanado anteriormente e pela leitura das notas de campo, diríamos que a F1 parece ser a formanda mais motivada, aquela que mais reflecte na acção e sobre a acção a fim de melhorar a sua prática. Por exemplo, a propósito de problemas pontual e anteriormente diagnosticados como o de falar demasiado depressa em francês por se tratar da sua língua materna ou como o facto de estar muito inerte nas suas aulas, refere a formanda:

“Esforcei-me também por falar devagar e circulei pelas mesas.” (Anexo 3)

Reconhece o seu carácter reflexivo e a importância das críticas construtivas dos supervisores, como se pode verificar pelos seus testemunhos na entrevista:

“(…) acho que reflico muito sobre as coisas, acho que sou bastante introspectiva e então e também as observações, sim agora estou-me a lembrar, talvez fossem as observações que eu fiz que contribuíram mais para a minha auto-formação mas observar também subentende, implica observar a orientadora e observar as estagiárias para além de observar os alunos.” Ou “acho que fui receptiva às críticas que me fazem, por vezes não concordei mas quando não concordava discutia-se, debatia-se, falávamos sobre o assunto em questão ou eu chegava às minhas conclusões ou eu guardava as minhas observações mas tinha em conta as observações pertinentes da minha orientadora ou então realmente chegava às mesmas conclusões e mudava de opinião seguidamente.” (Anexo 3)

Esta formanda reconhece, porém, que nela a reflexividade é uma característica espontânea que surge principalmente a propósito daquilo que ela pontualmente observa. Contudo, a prática reflexiva, conceito schöniano retomado por Perrenoud, é um processo complexo e metódico que deve ser incutido desde a formação inicial de professores através de dinâmicas interactivas sistemáticas e de processos comunicacionais abertos tais como os que poderão ser promovidos nos e pelos ciclos de supervisão.

“Enfin, une pratique réflexive méthodique s’inscrit dans le temps de travail, comme une routine. Non pas une routine somnifère, mais une routine paradoxale, un état d’alerte permanent. Pour cela, elle a besoin d’une discipline et de méthodes, pour observer, mémoriser, écrire, analyser dans l’après-coup, comprendre, prendre des options nouvelles. » (1999 : 10)

Uma prática reflexiva exige continuidade e disciplina mas também um trabalho de equipa e uma abertura à mudança. No contexto do desenvolvimento pessoal e profissional, a prática reflexiva num ambiente colaborativo é a principal ferramenta para a construção de uma identidade profissional. Perrenoud reforça: “ *Une pratique réflexive suppose une posture, une forme d’identité, un habitus.*” (2005 :15).

Em suma, de todas as formandas a F1 é quem revela mais a iniciativa de tomada de palavra, numa atitude de abertura e até de uma certa humildade. A formanda levanta questões sobre os problemas identificados colocando dúvidas legítimas e pertinentes. Demonstra ser receptiva à inovação, solicita e oferece colaboração, propõe resoluções

para problemas. É segura embora revele alguma sensibilidade emocional relativamente às apreciações feitas quando estas não correspondem totalmente às suas expectativas. Nessa altura, mesmo sem discordar da crítica feita, mostra-se um pouco menos confiante mas não baixa os braços e mostra-se pronta a melhorar. De facto, pela interpretação das notas de campo ao longo do ano lectivo, esta formanda revela uma evolução significativa no seu percurso pessoal e profissional a custo de um trabalho sistemático na medida em que ousa experimentar várias alternativas e tomar decisões.

Como refere Sacristán:

“A actuação do professor não consiste em solucionar problemas (...) que, uma vez solucionados, desaparecem. Esta consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade quando ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão.” (1999:87)

A F1 revela auto-confiança e determinação no que respeita às suas competências intelectuais e chega a confessar:

“In – Consideras-te autónoma já?

F1 – Considero e por acaso tenho alguma ansiedade de o ser completamente, de ter uma turma à minha frente e de fazer as coisas conforme a minha leitura das coisas se bem que a minha leitura esteja influenciada pelos seminários ...”(Anexo 3)

Destaca-se ainda a sua evolução na correcção discursiva e registo de língua durante o seminário, tornando-se mais cuidados e adequados pois a formanda foi capaz de reconhecer as suas limitações no que respeita à fluência em língua portuguesa.

Nas observações realizadas, foram detectadas maiores expectativas da Supervisora de Francês em relação a esta formanda do que em relação às outras, talvez pelo facto desta formanda ser bilingue e, portanto, dominar muito bem a língua francesa. (cf Anexo 19). De facto, se nos basearmos na teoria do efeito de pigmalião, podemos alvitrar a hipótese de que esta formanda possa ter evoluído mais do que as outras pelo facto das expectativas da supervisora também serem mais elevadas em relação a ela.

No que diz respeito à F2, poder-se-á dizer que esta formanda tem consciência dos interesses e valores que estão em jogo durante a profissionalização e enquanto professora. Assume que, apesar das expectativas serem as melhores, as práticas

profissionais exigem trabalho e reflexão sobretudo na adequação pedagógico-didáctica mas também um “moldar” na maneira de ser e estar. Senão vejamos:

“Mas em relação a ensinar, não sei, não é só vocação acho que tem de se trabalhar muito obviamente mas acho que também depende um bocadinho das personalidades, porque há pessoas que são mais extrovertidas, que conseguem transmitir os conhecimentos de uma maneira e há outras que não conseguem, apesar de ter muitos conhecimentos, não conseguem transmitir dessa maneira...

In – isso também vai mudando, não é?

F2 – Também se vai mudando mas também depende muito da personalidade da pessoa mas obviamente que não é só vocação e há muitos professores que podem até nem ter essa vocação e são professores e são bons professores porque exactamente trabalham muito.”(Anexo 4)

Revela-se uma formanda exigente consigo mesma e reconhece que a aprendizagem é um processo dinâmico e gradual. Diz:

“(...)acho que não é só a vocação que nos leva a ser professores, para já aprendemos uma coisa nova todos os dias, acho que não há dia nenhum que não aprendamos uma coisa nova(...)”(Anexo 4)

A F2 sente falta de uma articulação adequada entre a prática e a teoria e argumenta este facto talvez como justificação para alguma da sua insegurança ou falta de apoio das suas colegas. Refere:

“Acho que o orientador de Inglês em termos teóricos, os nossos seminários são sempre em termos teóricos, sobretudo temos sempre um bocadinho de teoria, acho que devia também nos dar algum trabalhinho de leituras em casa para nós nos irmos preparados para...porque é suposto o ano passado nós já termos falado de muita coisa, mas há muita coisa que falhou o ano passado, e que nós não falámos sobre isso, acho que não temos os conhecimentos que devíamos ter.”(Anexo 4)

Em torno das problematizações das situações observadas e discutidas em seminário, a F3 reconhece algumas das suas fragilidades nas suas práticas lectivas. No entanto, é capaz de identificar modos de as prevenir ou ultrapassar admitindo ter sido, para tal, ajudada sobretudo pelos outros membros do núcleo de estágio. Assim, revela:

“(...)por tudo o que aprendi, já vi alguns problemas que tinha, que já sabia que tinha, já sei mais ou menos como é que os posso ultrapassar.

In – Aprendeste contigo ou contigo e com as tuas colegas, contigo, com as colegas e com a observadora, com as observações da orientadora?

F3 – Mais com as colegas e com os orientadores.” (Anexo 5)

Apesar de identificar algumas maneiras de superar certas dificuldades que lhe são apontadas, a F3 parece não as pôr posteriormente em prática tanto quanto seria desejável. Este processo de rigidificação (conceito com origem na Escola de Palo Alto) traduz-se na *“incapacidade de alterar os padrões transaccionais à medida que o desenvolvimento se faz e as relações mudam”*(Costa, 2008) por dificuldades no processo de adaptação à nova realidade que é a de “ser professor”. Os comportamentos verbais e não-verbais indiciam que a auto-estima e o auto-conceito estão intimamente ligados à falta de consciência crítica e à incapacidade de problematização das questões.

Em suma, numa pedagogia para a autonomia, o objecto do desenvolvimento pessoal e profissional deve ser o equilíbrio entre o plano intelectual e o socioafectivo pois são interdependentes e indissociáveis.

3.2.4.2. No plano afectivo

A) Auto-estima e auto-conceito

No que concerne as relações interpessoais, num plano socio-afectivo, a F1 não apresenta quaisquer obstáculos no estabelecimento de comunicação com os supervisores e com as outras formandas embora pareça haver mais empatia com a F3 do que com a F2. Refere a F3:

“In – E em relação às colegas, habitualmente durante este ano houve inter-ajuda?

F3 – Sim, principalmente da parte da F1 mas a F2 também se prontificou

sempre, ofereceu materiais, se precisares de alguma coisa telefona.” (Anexo 5)

A F2 participa pouco nas discussões, sobretudo nos seminários da disciplina de Francês talvez pelas “limitações” que ela diz que tem quanto à língua. O seu auto-conceito quanto ao plano científico é, portanto, frágil. Pela leitura das notas de campo e pela identificação dos seus comportamentos não-verbais, como bater a perna ou olhar muitas vezes para o relógio, parece revelar-se ansiosa, impaciente com ela própria e com as colegas. Revela, portanto, no plano afectivo, alguma instabilidade.

Quer pelo número de interações registado quer pelos testemunhos das várias entrevistas, a F2 parece estar distanciada das colegas, sobretudo da F1, quer a nível pessoal quer a nível profissional. Não parece disponível para o trabalho de equipa como uma estratégia corrente. Porém, quando solicitada para tal, dá a sua opinião e demonstra espírito crítico. Por outro lado, reconhece que contribui para o seu desenvolvimento profissional também uma mudança na sua conduta pessoal apercebendo-se que transformar-se como pessoa é adequar-se a cada situação. A título exemplificativo, a F2 reconhece alguma intransigência em relação aos alunos e a necessidade de se tornar mais tolerante sem ser demasiado permissiva:

“o que trago de fora da sala é intransigência mas lá dentro sei que devo negociar com os alunos”(Anexo 4)

Nesta linha de pensamento, Perrenoud afirma “*Travailler sur soi conduit parfois à devenir un autre.*”(2001:148). Por *self*, entendemos o conceito sobre si próprio, isto é, o reflexo de modelos comportamentais mas também o resultado de um processo introspectivo profundo. Por outras palavras, o *self* poder-se-á definir como uma auto-imagem emergente de uma construção simultaneamente social e individual.

No que diz respeito à F3, as suas intervenções são reduzidas em seminário, mantendo frequentemente a cabeça baixa e olhando raramente para os supervisores quando eles falam para ela. Quando toma a palavra, o discurso assume quase sempre um tom negativo e utiliza um discurso hesitante caracterizado por frases curtas ou entrecortadas. A este propósito, revela acerca das aulas que leccionara:

“Tenho dificuldade em falar”(Anexo 5) ou

“Nem por isso, para variar gaguejei”(Anexo 5)

A formanda revela insegurança no seu discurso e revela um comportamento pouco confiante sobretudo face aos supervisores. Alimenta uma postura derrotista que não foi, aliás, capaz de atenuar no decorrer dos meses de trabalho. Por exemplo, quando questionada sobre os pontos fortes e fracos da aula que acabara de ocorrer, a F3 responde:

“Não sei se houve pontos fortes.”(Anexo 5)

Resiste frequentemente às críticas e à inovação, aceitando algumas mas com relutância ou accionando mecanismos de defesa, tais como a sublimação ou a negação. Na entrevista com a Supervisora de Francês, esta revela-nos:

“(…)de uma maneira geral, há receptividade às críticas e há vontade de melhorar se bem que haja também uma situação em que os aspectos negativos são colocados de uma maneira que poderá não melhorar uma vez que a pessoa tem uma atitude assim de alguma fragilidade e pouca auto-estima e pessimismo…”

In – ... e isso faz com que ela resista à crítica?

Sf – Faz com que atribua a causa dos aspectos negativos a factores que não têm a ver com a realidade, faz com que haja uma atitude de encontrar justificações ou causas que não têm nada a ver com o âmbito profissional, são mais do âmbito pessoal do que profissional.” (Anexo 1)

Revela resistência à reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção. Sendo interrogada sobre as eventuais causas de algumas dificuldades na prática pedagógica assistida, exclama impulsivamente:

“Sei lá!”(Anexo 5)

Reflectir exige esforço e motivação, bem como uma atitude crítica activa; requer simultaneamente uma acção retrospectiva e prospectiva. No âmbito dos estudos da Psicologia, Atkinson analisou a motivação em situações do quotidiano tendo verificado que a probabilidade de sucesso corresponde ao nível de confiança do indivíduo e à antecipação do grau de satisfação que daí poderá advir. Assim, a formanda acciona constantemente mecanismos de defesa para evitar o conflito ou o fracasso, tal como uma constipação, falta de tempo ou ausência de material para trabalho. Por exemplo, quando confrontada pela supervisora em reformular a sua planificação, exclama:

“ E agora, como vou articular isto tudo?” (Anexo 5)

Para além disto, assume muito frequentemente o papel de vítima da situação sem se dispor a mudá-la. Refiro, por exemplo, a situação que a F3 conta que na faculdade havia um professor que sabia o nome de todos os alunos excepto o dela (Anexo 13) ou a de ter sido esquecida durante uma visita de estudo (Anexo 11). Não revela responsabilidade no cumprimento dos prazos, chega quase sempre atrasada e durante o

seminário revela os documentos que traz apenas “no último minuto”. Parecem ser estratégias para adiar a tomada de decisões ou o confronto. Também não demonstra em nenhum momento querer partilhar a responsabilidade num esforço comum de trabalho. Em suma, não parece assumir uma identidade profissional pela insegurança que sente, pela instabilidade que revela nas suas práticas e até nas atitudes desconcertantes que tem em seminário. A evolução no seu desenvolvimento pessoal, social e profissional é frágil, facto resultante da sua constante falta de disponibilidade à interacção dialógica, da sua resistência à reflexão e da sua indolência relativamente à mudança. . Revela a F3:

“Estou a ver a minha vida a andar para trás.”(Anexo 5)

Embora de certa maneira protegida pelas companheiras de estágio, a imagem negativa que a F3 detém de si própria e a sua falta de confiança enquanto professora não bloqueiam apenas a sua acção como a agravam pois impedem o seu crescimento profissional. Em suma, poder-se-á dizer que a evolução da F3 se encontra mais limitada do que a das outras duas formandas pela sua incapacidade em “ouvir” e (re)agir relativamente aos processos de retroacção a que está inevitavelmente exposta em formação. Este facto é responsável pela sua atitude não proactiva.

VI- Conclusões

No âmbito da Supervisão Pedagógica, a aprendizagem é um processo complexo, gradual e biunívoco. Através de dinâmicas interactivas, em seminário colectivo ou em seminário individual, a Supervisão Pedagógica surge como uma acção facilitadora de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional de docentes. Trata-se de uma co-construção permanente de conhecimento - de saberes e de competências - porque a conjugação de esforços colaborativos reúne necessariamente potencialidades plurais de crescimento quer a nível individual e afectivo, quer a nível social e profissional.

Durante o nosso trabalho, que intitulámos “Supervisão Pedagógica – da interacção à construção de identidades profissionais: um estudo de caso”, pretendemos conduzir o estudo e a investigação de forma sistemática e coerente no sentido de encontrar respostas às questões que problematizámos:

- No âmbito das relações interpessoais em Supervisão, como se caracterizam as interacções entre supervisores e formandos?
- De que modo evoluem essas interacções?
- Como contribuem as interacções para o desenvolvimento pessoal e profissional e para a construção de identidades profissionais docentes?

Para tal, o enquadramento da investigação num referencial teórico sustentado por uma racionalidade reflexiva e crítica mas, por outro lado, por teorias da comunicação, nomeadamente o Interaccionismo Simbólico, foi fundamental na identificação, problematização e, por fim, na compreensão de realidades sociais e culturais empiricamente observadas. Igualmente importante foi a procura de fontes teóricas adequadas aos objectivos, à metodologia e ao conteúdo do estudo. As referências bibliográficas do trabalho reflectem um vasto leque de pesquisa no campo da educação e, em particular, no domínio da formação de professores. Ao longo da nossa reflexão, tentámos recuperar e valorizar conceitos basilares do domínio da Supervisão Pedagógica que, pela sua relevância e actualidade, enformam paradigmas de aprendizagem dinâmica e colaborativa. Reconhecemos que insistimos nalgumas

definições mas estamos em crer que, em cada item desenvolvido, seria importante, para o seu enquadramento pontual, retomar conceitos estruturantes.

Uma vez que o objectivo do estudo incide numa comunidade de aprendizagem de número reduzido de pessoas e, numa perspectiva interpretativista, sendo o objecto de estudo a comunicação interpessoal como factor preponderante no desenvolvimento, julgámos mais adequado enveredar pela metodologia qualitativa de investigação pois esta permite uma análise mais pormenorizada do quotidiano dessa comunidade e, por outro lado, dá talvez mais ênfase ao processo do que propriamente ao seu produto.

A imersão do investigador numa escola de terceiro ciclo do ensino básico e de ensino secundário durante meses e, mais concretamente, observando os seminários de formação constituintes dos ciclos de supervisão, teve a vantagem de poder recolher um grande número de informações. Porém, a riqueza e profundidade dos dados, recolhidos através das entrevistas e das notas de campo, carecem de um tratamento e análise textuais atentos e rigorosos cuja categorização nem sempre se tornou fácil dada a permeabilização e fluidez das categorias e sub-categorias. O investigador sentiu ainda algumas dificuldades em travar eventuais enviesamentos de análise de informação, julgamentos demasiado subjectivos, dada a proximidade profissional e cultural do mesmo em relação aos supervisores e à sua prática na escola, nomeadamente na regulação dos seminários com os formandos.

Não obstante, com a investigação e a revisão bibliográfica em curso, foi tornando-se clara a importância das redes comunicacionais desenvolvidas no âmbito da Supervisão e a influência desta no desenvolvimento global dos formandos e na construção da sua identidade profissional. A Supervisão Pedagógica potencia a aprendizagem que será mais rica e mais eficaz quanto mais dinâmica for.

Nos seminários de formação, a interacção é a via deste constructo, ou seja, através de símbolos, tais como a linguagem verbal e não-verbal, o significado é permanentemente negociado, estando os próprios participantes sempre sujeitos a mudança. A interacção é simultaneamente uma necessidade de promover e de receber estímulos¹⁵, tornando o vaivém do conhecimento o motor da aprendizagem construtiva.

¹⁵ Na acepção do Interaccionismo Simbólico, o símbolo, como por exemplo a linguagem, é um “ stimulus that has a learned meaning and value for people”(Hall:50)

As representações sociais de cada um são, portanto, flexíveis e, principalmente em contexto de formação, facilmente moldáveis.

Uma das vantagens dos contextos de aprendizagem são as expectativas de desenvolvimento que os participantes detêm dentro do modelo de estágio pedagógico vigente. Se o lugar e o tempo são de aprendizagem, a motivação e a receptividade à mudança são, à partida, mais passíveis de ter lugar. A Supervisão Pedagógica emerge neste espaço como acção mediadora de práticas pedagógicas, criando oportunidades de reflexão e questionamento de forma cíclica mas progressiva, assim como acção mediadora de comportamentos socioafectivos adequados. Daí que possamos dizer que a noção actual de Supervisão Pedagógica se encontra significativamente mais próxima da designação de “Desenvolvimento Pessoal e Profissional” do que da anterior designação de “Orientação da Prática Pedagógica”. A Supervisão Pedagógica não se confina efectivamente ao acompanhamento técnico mas antes extrapola-o largamente. Não é uma forma de ensino mas antes um processo de construção de conhecimento plural que, numa visão holística, integra as complexidades e as diversidades reais.

Para além disso, a Supervisão Pedagógica assume um papel transformador nos sujeitos e nas suas práticas, com implicações nos contextos da acção pedagógica. A participação activa dos formandos no seu processo de desenvolvimento profissional cria neles um sentimento de pertença e identidade profissional.

Na análise dos dados recolhidos em investigação, verificámos que existe uma relação de influência nos processos interactivos desenvolvidos pelo grupo de trabalho em análise – uma comunidade de aprendizagem constituída pelos supervisores pedagógicos e pelos formandos – e um desenvolvimento global dos participantes. Esta relação de influência é estruturante na formação dos participantes e emerge de contactos frutíferos, operacionalizados sobretudo no decorrer dos seminários de formação mas também em contactos sistemáticos mantidos informalmente ou por via electrónica. Neste aspecto, embora não esteja previsto na regulamentação deste modelo de formação, consideramos que, no caso pontual desta comunidade de aprendizagem, a ausência de interacções em momentos formais entre os dois supervisores pedagógicos terá eventualmente empobrecido o desenvolvimento profissional quer dos próprios quer dos formandos.

A aprendizagem produz-se espiralmente a partir de práticas de análise, questionamento e reflexão de problemas emergentes da planificação, leccionação e avaliação das matérias constantes dos programas de ambas as disciplinas – o Francês e o Inglês. Estudadas na sua complexidade, as interacções produzem uma base de conhecimento comum que vai alargando à medida que a formação progride nos seus objectivos e na consecução dos mesmos. Embora o trabalho em equipa seja importante, não é de esquecer que o desenvolvimento e a construção da identidade profissional são processos únicos e individuais. Diz o ditado: “*Os professores abrem a porta, tu tens de entrar sozinho.*”¹⁶

Finalmente, de um modo geral, o que o estudo sugere é a prática sistemática de uma colaboração dinâmica entre profissionais e o reforço de práticas interactivas não dispersas mas diversificadas que indiciem um desenvolvimento efectivo. A seu tempo, esta prática de trabalho colaborativo e de comunicação sinérgica definirá uma construção de uma identidade profissional docente credível e cada vez mais autónoma.

Logo, se a Supervisão Pedagógica constitui uma experiência profissional proveitosa na medida em que comporta práticas interactivas que, para além de socializadoras, se afirmam como contributos positivos na formação pedagógico-didáctica do professor ou do futuro professor; se cimenta o auto-conceito do profissional; se garante uma prática organizativa e estratégica a desenvolver na escola - a colaboração, o diálogo e a tomada de decisões colegial e democrática -, então, pensamos que estas práticas interactivas devem ser reforçadas e alargadas a outros grupos de trabalho/ equipas pedagógicas dentro da escola.

A tendência emergente na escola enquanto instituição social é a de se criarem equipas de trabalho autónomas mas interdependentes capazes de lidar com uma diversidade e multiplicidade de situações, devendo ser asseguradas por uma liderança congregadora. Nesta linha, embora o presente estudo apresente as limitações próprias de qualquer estudo de caso pelo perigo de generalização em que incorre dada a amostra ser reduzida e o seu objecto de estudo não possuir termo de comparação na investigação,

¹⁶ Aparentemente este ditado provém do Tibete pois é citado como tal em SANTOS, J.R. (2006). A Fórmula de Deus. Lisboa: Gradiva, p.417.

poderá apontar para outros caminhos inovadores e para novas investigações neste domínio educacional.

Mormente, parece-nos pertinente afirmar que se o desenvolvimento do *habitus* profissional se processa a partir de práticas reflexivas e investigativas, urge criar para as escolas sistemas de acompanhamento da carreira profissional, sobretudo visando a formação, a integração e crescimento sustentado e não necessariamente a avaliação e a exclusão.

Assim, a seguinte questão pode também ser levantada: Se o processo da construção de identidades profissionais do docente é um processo inacabado, de que forma se pode perpetuá-lo após a formação inicial? Desta forma e sob pena de não cair nas limitações de uma formação contínua “tradicional”, seria interessante apontar para novas experiências de estudos no terreno, na linha desta abordagem metodológica, noutros contextos escolares que não os da formação inicial mas onde se assistam igualmente a *jogos de interação* (Alarcão e Roldão, 2008), ou seja, ambientes que promovam a partilha de saberes e de competências, que alterem hábitos e crenças de estudo e aprendizagem e, finalmente, que invistam numa atitude crítica.

Mais concretamente e para concluir a problematização geral que o nosso estudo sugere, resta-nos acrescentar que na consolidação de uma verdadeira cultura de escola, dever-se-á apostar mais na formação de professores em formato de projecto de investigação/acção, munindo-se a instituição-escola dos meios e condições necessárias e envolvendo todos os professores. Por fim, dever-se-á apostar mais numa cooperação entre instituições superiores e as escolas para que os respectivos recursos e dispositivos sejam congruentemente viabilizados nos projectos de investigação com maior proveito para todos.

VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALSINA, M.R. (2001). *Teorías de la Comunicación: Ámbitos, Métodos y Perspectivas*, Valencia: Aldea Global, nº11.
- AFONSO, A.P. (2001). “Comunidades de Aprendizagem: um Modelo para a Gestão da Aprendizagem”. In *II Conferência Internacional Challenges’2001*. Braga.
- ALARCÃO, I.(1982). “Supervisão Clínica: um Conceito e uma Prática ao serviço da Formação de Professores”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra: Imprensa de Coimbra, Lda, ano XVI.
- ALARCÃO *et al* (s/d). “A Formação de Professores no Portugal de Hoje”, documento de trabalho do CRUP.
- ALARCÃO, I.(org).(1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I; TAVARES, J.(2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, 2ª edição, Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO, I; ROLDÃO, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*, “Colecção Educação e Formação”, Mangualde: Edições Pedagogo
- AMIGUINHO, A. (1998). “Formação de professores – à procura de projectos institucionais globais”. In *Aprender*, Revista da ESE de Portalegre, nº 21, Novembro, pp.34-45.
- BERTALANFFY, L.(1975). *Théorie Générale des Systèmes*, Paris : Dunod.
- BERLO, D. (1991). *O Processo da Comunicação: Introdução à teoria e à prática*, São Paulo: Martins Fontes.
- BLUMER, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Metod*, Barcelona: Hora, S.A., cap.1, pp1-16.
- BOGDAN, R. e BILKEN, S.(1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, nº12, “ Colecção Ciências da Educação”, Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d’une Théorie de la Pratique*, Genève : Droz.

BRONFENBRENNER, U. MORRIS, P.(1998). “The ecology of developmental processes”. In DAMON, W.; RICHARD, L., *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development*, 5ª edição, Nova Iorque: John Wiley, pp.993-1026.

CARIA, T. (1988). “As finalidades sociológicas da educação na formação de professores”, Univ.Minho.

CAVACO, M. (1999). “Ofício do professor: o tempo e as mudanças”. In NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*, 2ª edição, Porto : Porto Editora.

CEIA, C. (2004). 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras Faculdade de Letras (FLUP).

COGAN, M. (1973). *Clinical Supervision*, Boston: Houghton Mifflin Company.

CORTESÃO, L.(1991). “Supervisão numa perspectiva crítica”. In *Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.617-625.

COSTA, M.; MATOS, P.(2007). *Abordagem Sistémica do Conflito*, nº7, Temas Universitários, Lisboa: Universidade Aberta.

CRAPANZANO, V. (1980). *Tuhami: Portrait of a Moroccan*, Chicago: University of Chicago Press.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (2005). *The sage handbook of qualitative research*, 3ª edição, Thousands Oaks, California: Sage Publications, Inc.

DEWEY, J.(1959). *Como pensamos - Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*, 3ª edição, São Paulo: Companhia Editora Nacional. (trad.do original em inglês, 2ª edição, 1933, Boston: Heath and Co.Publisher)

DUBAR, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, Porto: Porto Editora.

DUBAR, C. (1998), *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, 2ª edição, 3ª tiragem, Paris: Édition Armand Colin.

ELLIOT, J. (1990). *La Investigación-acción en Educación*, Madrid : Morata.

ESTEVE, J.(1999). “Mudanças Sociais e Função Docente”. In NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*, 2ª edição, Porto : Porto Editora.

ESTEVES, M. (2001). “A Investigação como Estratégia de Formação de Professores: perspectivas e realidades”. In *Mathesis*, pp. 217-233.

- ESTRELA, E. *et al.* (2006). *Saber Escrever uma tese e outros textos*, 2ª edição, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ESTRELA, M.(1990). “A Formação de professores em Portugal”, 3º Congresso da Sociedade Portuguesa de Professores de Educação Física: Lisboa.
- ESTRELA, M. (2001). “Realidades e Perspectivas da Formação Contínua de Professores”. In, vol.14, número 001, *Revista Portuguesa da Educação*, Braga: Universidade do Minho, pp.27- 48.
- FERNANDES, S.(2003). “Vivências e percepções do estágio pedagógico-A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho”, Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Psicologia - especialidade de Psicologia da Educação - no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3246/1/TeseDOUTCaires.pdf>
- FERREIRA, N. (org). (2000). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*, São Paulo: Cortez.
- FLICK, U. (2002). *An introduction to qualitative research*, 2ª edição, Londres: Sage.
- FORMOSINHO, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*, nº8, Coleção Infância, Porto: Porto Editora.
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*, 1ª edição, Porto: Asa Editores.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (org.) (1992). *Teacher Development and Educational Change*, Londres : Falmer Press.
- GALVÃO, C. (2000). “Da formação à prática profissional”.In *Inovação*, 13 (2-3), pp. 57-82.
- GARCÍA, C.(1999). *Formação de professores : Para uma mudança educativa*, Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, R ; MATALON, B. (2005). *O Inquérito - teoria e prática*, 4ª edição, Oeiras : Celta Editora.
- GILLY, M. (1989). « Les représentations sociales dans le champ éducatif » In JODELET, D. *Les représentations sociales*, Paris : PUF, pp.363-386.
- GOFFMAN, E. (1959).*The Presentation of Self in everyday life*, Nova Iorque: Doubleday Anchor, Garden City.
- GRIFFIN, E. (2006). *A First Look at Communication Theory*, 6ª edição, Nova Iorque: McGraw-Hill.

- GONÇALVES, F. (2006). *A Auto-observação e Análise da Relação Educativa – justificação e prática*, 1ª edição, Porto: Porto Editora.
- GUBA, E.(1990). “The alternative paradigm dialog”. In E.G.Guba (ed), *The paradigm dialog*, Newbury Park, CA: Sage, pp.17-30.
- HABERMAS, J. (1990). *Para a reconstrução do materialismo histórico*, 2ª edição, São Paulo: Ed.Brasiliense.
- HALL, P. (1980). “Structuring Symbolic Interaction: Communication and power” in *Communication Yearbook 4*, New Brunswick, New Jersey: Dan Nimmo (ed.), Transaction.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*, Lisboa: MacGraw-Hill (Parte I).
- JODELET, D. (1989). “Représentations sociales: un domaine en expansion”, In JODELET, D. *Les représentations sociales*, Paris: PUF, pp.31-61.
- KAGAN, D.(1992). “Professional growth among preservice and beginning teachers”. In *Review of Educational Research*, 62(2), pp. 129-169.
- LESSARD-HÉBERT, M. et al.(1990). *Investigação Qualitativa – fundamentos e práticas*, nº21, Lisboa: Instituto Piaget.
- LOPES, A.(2001a) *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação: a Construção de Identidades Profissionais Docentes*, nº20, Temas de Investigação, Lisboa: IIE.
- LOPES, A.(2001b). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*, nº22, Lisboa: CRIAPAsa.
- MARC, E., PICARD, D. (2006) *Vocabulaire de la psychosociologie*, Toulouse : Ed.Erès.
- MEHAN, H. (1982). “Le construtivisme social en psychologie et en sociologie”. In *Sociologie et sociétés*, XIV (2), pp 75-95.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y Mentes – Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona: Paidós.
- MONTAGERO, J; MAURICE-NAVILLE, D.(1998). *Piaget ou a Inteligência em Evolução*, Porto Alegre: Artes Médicas

MORIN, E. (1977). *La Nature de la Nature*, volume 1 de *La Méthode*, coll. Points, Paris : Le Seuil, Nouvelle édition.

NÓVOA, A. (1991). “O Passado e o Presente dos Professores”. In A. NÓVOA (Ed.), *Profissão professor*, Porto: Porto Editora, pp. 9-32.

Nóvoa, A. (1992). “Formação de professores e profissão docente”. In A. NÓVOA (Org.), *Os professores e a sua Profissão*, Coleção Temas de Educação, Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.15-33.

NÓVOA, A.(1994) “Notas sobre formação (contínua) de professores.”, manuscrito inédito.

NÓVOA, A. (2000). *Vidas de professor*, 2ª edição, Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, L. (1992). “O Clima e o Diálogo na Supervisão de Professores”, In *Cadernos CIDInE*, 5, pp.13-22.

CAMPOS, B. (2004). “Novas dimensões do Desempenho e Formação de Professores”, In *Discursos*, série Perspectivas em Educação, n.º 2, Porto: U.A., p. 13-26, 2004.

PEREIRA, F. *et al.* (2007). “A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente”. In *Rev. Portuguesa de Educação*, vol.20, nº1, p.191-219.

PERRENOUD, P. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », In *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol.XIX, nº1, Montréal, pp.59-76, retomado em Perrenoud, P. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, cap.8, Paris: L'Harmattan.

PERRENOUD, P. (1994). « Compétences, habitus et savoirs professionnels ».In *European Journal of teacher Education*, 1994, Vol. 17, nº 1/2, pp. 45-48.

PERRENOUD, P. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris : ESF ed.

PERRENOUD, P. (1999b) « Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants: pratique réflexive et implication critique », In *Congrès de l'Anped*, Caxambu, Brasil.

PERRENOUD, P. (2001). *Ensinar : agir na urgência, decidir na incerteza*, 2ª edição, Porto Alegre : Artmed editora.

PERRENOUD, P.(2001b). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (2002) *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*, Porto Alegre: ArtMed.

PONTE, J. (1998). “Da formação ao desenvolvimento profissional”. In *Actas do ProfMat 98*, Lisboa : APM, pp27-44.

PONTE, J. (coord.). (2004). “ Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional – Formação de Professores”, In http://www.fcsh.unl.pt/english/Docs/Bolonha_Formacao_Professores.pdf.

PRIMO, A.(2000). “Interacção mútua e interactiva: uma proposta de estudo”, In *Revista da Famecos*, nº12, pp.81-92.

POUPART, J. (1981). “La méthodologie qualitative en sciences humaines: une approche à redécouvrir », In *Apprentissage et socialisation*, vol.4, nº 1, pp.41-47.

RAMOS, C. (2001) “Tendências evolutivas das sociedades contemporâneas” In *Os processos de autonomia e de descentralização à luz das teorias de regulação social. O caso das políticas públicas de educação em Portugal*. Tese de doutoramento.

RICHARDSON, L. (2000). “Writing: A method of inquiry”. In DENZIN; LINCOLN (Eds), *Handbook of qualitative research*, 2ª edição, Thousands Oaks, CA: Sage, pp.923-948.

RODRIGUES, A.; PERALTA, H. (2008). “Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores”. DGRHE, Ministério da Educação.

ROLDÃO, M. (2003). *Diferenciação Curricular revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*, Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. (s/d). “Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino”.

SACRISTÁN, J. (1991) “ Consciência e Acção sobre a Prática como libertação profissional dos professores”, In NÓVOA, A.(org.), *Profissão professor*, 2ª edição, Porto: Porto Editora.

- SAMPAIO, D. (2006). *Lavrar o mar, um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*, Lisboa: Editorial Caminho.
- SANTOS GUERRA, M. (2001). *A Escola que aprende*, Porto: Edições Asa.
- SCHATZMAN, L.; STRAUSS, A. (1973). *Field Research. Strategies for a natural sociology*, Englewoods: Prentice Hall.
- SILVA, M. “O primeiro ano de docência: o choque com a realidade”. In ESTRELA, M.(1997) (org). *Viver e Construir a Profissão Docente*, Coleção Ciências da Educação, nº26, Porto: Porto Editora, pp.51-60.
- STENHOUSE, L.(1981). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*, Madrid: Morata.
- SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). “Models of staff development”. In W. R. HOUSTON (ed.), *Handbook of research on teacher education*, Nova Iorque: McMillan, pp. 234-251.
- TEJADA, J.(2000). “El docente inovador”. In TORRE, S.; BARRIOS O.(coords.), *Estratégias didáticas inovadoras: Recursos para la Formación y el Cambio*, Col.Recursos, nº31, Barcelona: Octaedro, pp.47-61.
- TEODORO, A. (1994). *Política educativa em Portugal: Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*, Venda Nova: Bertrand Editora.
- VIEIRA, F. et al. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*, Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. et al. (1969). *Pragmática da comunicação humana*, São Paulo: Cultrix.
- WENGER, E. (1999). *Communities of practice: Learning, Meaning, and Identity*, Nova Iorque: Cambridge University Press.
- WENGER, E. et al. (2002). *Cultivating communities of practice*, Boston: Harvard Business School Press.
- YIN, R. (1989). *Case study research - Design and Methods*, Newburypark: Sage.
- YIN, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*, 2ª edição, Porto Alegre: Bookman.

ZEICHNER, K.(1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*,
Lisboa: Educa.

VIII- Anexos

Anexo 1: Transcrição da entrevista com a Supervisora de Francês (Sf)	151
Anexo 2: Transcrição da entrevista com o Supervisor de Inglês (Si)	164
Anexo 3: Transcrição da entrevista com F1	178
Anexo 4: Transcrição da entrevista com F2	189
Anexo 5: Transcrição da entrevista com F3	205
Anexo 6: Caracterização do Formando	215
Anexo 7: Guião de entrevista à Sf	219
Anexo 8: Guião de entrevista ao Si	222
Anexo 9: Guião da entrevista aos Formandos	225
Anexo 10: Notas de campo de 20/11/06	228
Anexo 11: Notas de campo de 29/11/06	235
Anexo 12: Notas de campo de 22/01/07	245
Anexo 13: Notas de campo de 29/01/07	250
Anexo 14: Notas de campo de 27/02/07	256
Anexo 15: Notas de campo de 6/03/07	261
Anexo 16: Notas de campo de 12/03/07	266
Anexo 17: Notas de campo de 19/03/07	272
Anexo 18: Notas de campo de 22/03/07	276
Anexo 19: Notas de campo de 16/04/07	278
Anexo 20: Notas de campo de 16/04/07	280
Anexo 21: Notas de campo de 07/05/07	281
Anexo 22: Notas de campo de 07/05/07	287
Anexo 23: Ficha de observação	290
Anexo 24: Grelha de registo de interacções	291
Anexo 25: Grelha de interacções do seminário de Francês	292
Anexo 26: Grelha de interacções do seminário de Inglês	293
Anexo 27: Grelha de categorização a partir de unidades de registo	294

ANEXO 1

Transcrição integral da entrevista semi-estruturada com o Supervisor Pedagógico da disciplina de Francês

Local: Sala do departamento de Línguas da escola

Data: dia 6 de Março de 2007

Código de transcrição:

In- Investigadora

SF- Supervisora de Francês; Si – Supervisor de Inglês

F1 – Formanda; F2 – Formanda 2; F3 – Formanda 3

(...)- Pausa breve

[...]- Silêncio prolongado

[../.]- Discurso não decifrável /descodificável

(itálico)- Expressões não-verbais

Investigadora – Então, muito bom dia.

Supervisora pedagógica de Francês – Bom dia.

In – Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a sua disponibilidade em me conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respectiva gravação áudio.

Sf – Não há problema nenhum.

In - Como já sabe, estamos a desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em SP no âmbito da Formação de Professores. O objectivo (queria dizer objecto) da investigação são os processos interactivos na Supervisão Pedagógica perspectivados enquanto construção de identidades profissionais, ou seja, o contributo das relações interpessoais no desenvolvimento profissional. Assim, no âmbito deste estudo, também gostaríamos de lhe perguntar se está... se gostaria de colaborar connosco até ao final do estudo que será, em princípio, em Outubro.

Sf – Sim, sim.

In – Então, agradecemos mais uma vez e gostaríamos de referir e sublinhar que a sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos

dados. Também estarei, no final da investigação, ...será assegurado o feedback, se assim o desejar.

Sf – Sim, isso gostaria, gostaria, porque pode contribuir para algum tipo de reformulação de procedimentos e para uma reflexão pessoal.

In – Ok, claro. Com certeza. Então começaríamos a nossa entrevista. Gostaria de lhe perguntar, dentro do enquadramento actual da formação inicial, quais são as suas principais motivações para exercer este cargo? Motivações?

Sf – Devo referir que houve uma alteração significativa das condições referentes à SP ... (falha de gravação) e continuei sobretudo porque já havia essa experiência anterior e de algum modo havia uma ligação ao cargo que era anterior à situação actual. De qualquer modo, penso que mesmo hoje nestas, nas actuais circunstâncias, continua a haver uma certa motivação que tem a ver sobretudo a ver com a disciplina que me encontro a orientar, isto é o Francês, julgo que o estágio pode trazer algum tipo de benefício para a escola e para a própria disciplina pelos contributos de inovação e de actualização didáctica que nos traz e por um certo rejuvenescimento, digamos assim, do corpo docente, se bem que os estagiários neste momento não sejam encarados como professores, não é, são alunos que estão a fazer o seu estágio. Em termos pessoais também, pessoais e profissionais mas que dizem respeito a mim própria enquanto profissional, também penso que a ligação ao estágio e à actividade de supervisão contribuem para, eu própria, desenvolver um esforço de actualização, de investigação, de empenho na prática quotidiana que, de outro modo, poderiam existir em menor grau. Por outro lado também, o contacto com o grupo de estágio implica uma colaboração entre aspas entre professores que, por vezes, no grupo pedagógico não existe tanto.

In – Essa colaboração é, portanto, positiva, não é?

Sf – Sim, tem muitos aspectos positivos ... e acho que esse, essa juventude, digamos assim, que é trazida para a escola tem também muitos benefícios.

In – Quando refere juventude, está-se a referir ao dinamismo, às ideias novas ou...

Sf – Sim...

In – ou, ou, ou ... pura e simplesmente à inexperiência e vontade de fazer mais e melhor?

Sf – Ambas as coisas, ambas as coisas, também acho que a actividade de supervisão contribui para nós reflectirmos sobre a nossa prática, temos também o contributo das

estagi...dos estagiários para, em termos de observação de aulas, para nos dar algum feedback, também sobre a nossa prática porque eles no primeiro período observam muitas aulas e fazem relatórios sobre isso e é sempre positivo também vermo-nos, digamos assim, sob outras perspectivas aquilo que foi a nossa prática ...nesse primeiro período. Bom, essencialmente por isso.

In -Hum, hum...Falámos das suas principais motivações e quais são as principais dificuldades com que se depara actualmente?

Sf – As dificuldades têm a ver sobretudo com a alteração de regulamentação e de condições de desempenho do cargo uma vez que, em termos de redução de horário houve uma alteração muito significativa, que condiciona logo a disponibilidade do orientador e, pronto, foi essencialmente isso, houve essencialmente uma alteração de modelo de estágio que foi extremamente negativa e que traz condicionalismos bastante significativos.

In – Apesar disso, aceitou o cargo, não é?

Sf – Sim...

In- Portanto talvez até esses aspectos positivos consigam superar essas dificuldades...

Sf – De algum modo, devo dizer que houve bastante hesitação da minha parte em aceitar o cargo sobretudo porque o grupo de estágio não tem turmas próprias, e conta apenas com as turmas do orientador para desenvolver a prática pedagógica, o que condiciona bastante a relação professor-aluno, no que diz respeito à relação do orientador com as suas turmas, altera bastante o nosso dia-a-dia, em termos sobretudo de relação pedagógica, foi bastante negativo para mim verificar que eu estou nas minhas turmas como observadora durante um grande período de tempo...

In – pois...

Sf – Portanto isso foi algo que verifiquei apenas depois de já ter, de já estar a desempenhar o cargo. Porque claro que isto pensado no abstracto tem contornos diferentes, só depois de estarmos mesmo a desempenhar funções é que nos apercebemos dos condicionalismos todos que existem. E devo dizer também que neste momento, ainda que houvesse continuidade deste estágio, eu não estaria já disponível para o desempenhar, para desempenhar este cargo.

In – hum... mas no que diz respeito aos seus formandos, o que é que pensa atingir no final do ano?

Sf – Penso poder contribuir para que eles se sintam preparados para a vida profissional, portanto penso que a actividade deles na escola vai contribuir decisivamente para isso uma vez que é o contacto que lhes é possibilitado com a prática.

In- Portanto, a Supervisão Pedagógica é importante nesta formação inicial...

Sf – é extremamente importante, sim.

In – E a eficácia da sua actividade supervisiva depende certamente de vários factores. Quais é que considera mais importantes neste momento?

Sf – Depende da formação do supervisor, depende das orientações que são dadas em termos de instituições com que se trabalha, sobretudo das orientações dadas pela faculdade... ..

In – ...depende de muitas coisas, não é?

Sf - Depende de inúmeros factores, depende do tempo de que se dispõe, dada a nova realidade da actividade docente sobretudo que veio contribuir para termos muito menos tempo disponível, depende do perfil dos estagiários também, do perfil dos próprios alunos, depende de inúmeros factores...

In – Exacto e depende até do próprio supervisor pedagógico, não é? Que características, na sua opinião, é que ele deve ter?

Sf – o supervisor pedagógico ...

In – o orientador...

Sf – Então, o orientador de estágio. Então acho que o orientador de estágio deve ter dinamismo, disponibilidade para uma actualização permanente, abertura para novas metodologias, para experimentar, para introduzir na sua aula a novidade em termos didácticos, em termos pedagógicos, receptividade, tolerância...

In – já é muita coisa...(risos)

Sf – pois...(risos)

In – Falando agora um bocadinho da supervisão como uma acção multifacetada, continuada, cíclica, porque nós vemos a supervisão assim, não é, como uma continuidade de ciclos de observação porque no fundo o núcleo é a observação, fazemos as reuniões para preparar a observação e depois reunimos para dar o *feedback* sobre essa observação. Gostaria de lhe perguntar, nesse sentido, se reúne frequentemente com os formandos, em grupo, individualmente, e que vantagens vê em reunir com todos uma vez que é essa a reunião a que eu assisto?..

Sf – Portanto, reúno-me semanalmente com o grupo todo e, sempre que há necessidade, faço um acompanhamento individual de modo a poder acompanhar o trabalho que está a ser realizado sobretudo tendo em conta as unidades a que vou assistir e as necessidades dos estagiários. Muitas vezes esse acompanhamento agora é efectuado também por *e-mail*, socorremo-nos desse recurso...

In – ... também muitas vezes pela falta de tempo, não é?

Sf – Sim, mas de qualquer modo há esse acompanhamento individualizado. Penso, no entanto, que as reuniões com o grupo contribuem para haver uma reflexão sobre a prática uma vez que todos assistimos às aulas de todos, logo pode haver um intercâmbio de informação, de pontos de vista, de perspectivas, uma auto-crítica e também uma crítica por todos os elementos do grupo no sentido sempre construtivo, é claro, que pode ser muito frutuosa e pode constituir o primeiro passo para, no futuro, haver também alguma receptividade a este tipo de situações que penso que deveriam fazer mais parte do nosso dia-a-dia enquanto docentes, isto é, em vez de estarmos isolados cada um na sua sala de aula.

In – portanto não apenas na formação inicial mas que se poderia estender...

Sf – ...na formação ao longo da vida, sim.

In – Então mais concretamente, o que é que espera das reuniões antes das observações?

Sf – Nas reuniões antes das observações, eu penso colher aquilo que é o projecto de trabalho para as observações, fornecer algumas pistas, dar também o meu contributo sobretudo, fundamentado naquilo que é, aquilo que tem sido a minha actividade, aquilo que é a minha formação, fundamentado nessa formação e também no meu conhecimento eventualmente e naturalmente mais profundo da prática e dos meus próprios alunos uma vez que as aulas que vão ser leccionadas vão ocorrer nas minhas turmas, portanto isto aquilo que é a realidade actual. Penso poder contribuir para, do ponto de vista... a vários níveis, em termos de planificação, em termos de selecção de materiais, de preparação das várias fases do trabalho, da concepção de actividades, ...

In – ...até da própria postura, não è?

Sf -Exacto, postura, relação pedagógica, portanto penso, a questão do gestão do tempo, portanto penso contribuir a estes vários níveis para melhorar ou para estimular a reflexão daquilo que vai ser feito de modo a melhorar, portanto mesmo que eu não

consiga dar um contributo para melhorar aquilo que vai ser o projecto de trabalho, pelo menos conseguirei certamente estimular a reflexão e o espírito crítico.

In – Claro, então se o papel do supervisor é fundamental antes das observações, será também importante depois das observações?

Sf – Sim, sim porque depois das observação também cabe ao supervisor até dinamizar o grupo no sentido de fazer agora a reflexão sobre aquilo que foi concretizado já também nos vários âmbitos, é claro que o supervisor (ouve-se o toque de saída das aulas) vai dar o seu contributo crítico mas também vai estimular por parte do grupo uma reflexão sobre o trabalho realizado de modo a garantir que no futuro alguns aspectos negativos sejam melhorados e de modo também a valorizar os aspectos mais positivos...

In- Exacto, e utiliza algum instrumento de observação ou não?

Sf – Utilizo, não sempre mas na maioria das observações, uma grelha que tem a ver com os parâmetros de observação que são estabelecidos pela faculdade.

In- Portanto não foram feitas por si essas grelhas mas são utilizadas sempre as mesmas grelhas para todas as observações, é isso?

Sf- Há observações que eu realizo sem grelha, portanto faço o registo de tudo o que me parece pertinente na aula. E há uma maioria de observações em que utilizo uma grelha que é a adaptação à observação dos parâmetros que são estabelecidos em termos de faculdade. Porquê? Porque quando for efectuar o meu, os meus relatórios tenho de ter em conta esses parâmetros, não é, portanto vou observar de acordo com os mesmos.

In – Exacto.

Sf - Também há momentos que privilegio mais uns parâmetros do que outros, portanto há aulas em eu decido observar mais por exemplo a relação pedagógica, até mesmo porque já acompanhei de um certo modo um trabalho e se calhar estou mais descansada relativamente a outros aspectos ou porque observei já anteriormente algumas ocorrências que me despertaram para determinados problemas, portanto também condiciono em alguns momentos aquilo que vou observar e escolho observar mais uns aspectos do que outros...

In – exacto, até para colmatar algumas ...

Sf –...falhas existentes, sim, sim.

In – Então concordará comigo quando se diz que os seminários são fundamentais na formação do formando.

Sf – Sim, sem dúvida.

In -E que assenta também numa cooperação – como falou há pouco do intercâmbio – de informação, de ideias, etc

Sf – Exactamente.

In – Nesta linha, como é que diria que decorrem os trabalhos no seminário, como é que é feita essa cooperação entre supervisor e formandos? (*silêncio*) a partir de material já existente....não sei se estou a ser clara... como é que essa entre-ajuda é feita?

Sf – Normalmente isso tem a ver com a metodologia de trabalho adoptada e penso que cabe ao supervisor criar momentos, criar situações propícias a todos os elementos do grupo é claro que há, também porque estamos de tal modo condicionados e de tal modo pressionados pelo tempo ou porque os trabalhos se atrasaram ou porque foram só apresentados muito próximos da unidade assistida, portanto há condicionalismos que determinam em que determinados momentos não haja assim tanta cooperação como isso e haja assim mais uma atitude entre aspas dirigista por parte do orientador porque importa que cheguemos ao momento de realização do trabalho com as condições mínimas para que ele ocorra sem problemas. Mas de uma maneira geral, portanto, julgo que cabe ao orientador estimular por parte dos estagiários uma atitude participativa e criar situações favoráveis à intervenção dos vários elementos do grupo de estágio.

In – Sim, e os estagiários entre si, acha que eles se entre-ajudam na planificação e execução do trabalho ou não sente isso?

Sf – este ano ou em geral?

In – Em geral.

Sf –Em geral. Penso que, em geral, varia muito com aquilo que é o perfil do estagiário, a atitude face ao seu trabalho, face à aprendizagem, portanto varia muito. Há, de facto, uma maioria de situações em que se verifica entre-ajuda e colaboração.

In – É o caso especial deste ano ou não?

Sf – Este ano, sim, há entre-ajuda, colaboração, verifica-se uma situação de quase dependência que também não considero ser tão negativa quanto isso uma vez que contribui para haver resultados mais positivos e isto também ocorre na nossa prática do dia-a-dia mesmo entre colegas. Portanto, há pessoas que são mais dependentes de ajuda,

de reforços positivos, de colaboração, e isso acaba também por se verificar sem estarmos em estágio...

In- ...claro...

Sf- ...não me parece que seja assim muito negativo

In – mas como é que acha que ele vai caminhando para uma autonomia pedagógica? Como é que ele, como é que ele pode, se há de facto pessoas mais dependentes do que outras, ele terá de alguma forma ou em determinado momento de atingir uma autonomia pedagógica, como é que se pode ajudar o formando a atingir essa autonomia?

Sf – Penso que é com a responsabilização perante determinadas situações e atribuindo-lhe tarefas específicas, individualizando o trabalho em determinados momentos. Essencialmente é isso. Mesmo com responsabilização perante o trabalho que está a ser realizado, também cabe ao orientador estimular essa autonomia deste modo, portanto, não lhe facultando, apesar de ter em alguns momentos a informação ou de ter, por exemplo, materiais que julga adequados a uma determinada unidade, não lhes facultando, portanto estimulando essa autonomia, deixando que ele encontre o seu caminho.

In- Portanto, dentro de um plano geral de formação, poderá haver vários planos individuais de formação...

Sf – ...exactamente de acordo com as necessidades de cada um.

In – Voltando ainda um bocadinho atrás e falando do trabalho de cooperação entre formandos, gostaria também de lhe perguntar se existe trabalho ou informações trocadas entre supervisores, uma vez que os formandos têm dois supervisores?

Sf – Não, há uma total autonomia até porque as metodologias adoptadas são um pouco diversas, portanto digamos que apenas porque existe um pormenor – que é o de eu ter sido orientadora de inglês durante vários anos - portanto apenas por esse motivo, há da minha parte algum conhecimento do que é o trabalho na outra disciplina.

Sf - Apenas por isso...

Sf - Apenas por isso, e às vezes tento aproveitar esse facto no sentido de os alertar para alguma diversidade de procedimentos, não só diversidade como possibilidade de contacto . Como tenho algum conhecimento do que são as metodologias na outra disciplina, procuro aproveitar aquilo que há de possibilidades de contacto e também colocar algumas reservas relativamente a uma certa entre aspas contaminação no

sentido negativo. Nós, no francês, não podemos adoptar as metodologias que estão a ser adoptadas ao nível do Inglês em determinados aspectos. Portanto, tento estabelecer um pouco as diferenças e também há alguns elementos que podem ser comuns.

In – Então essa diversidade de procedimentos será positiva ou negativa para os formandos?

Sf – Portanto, tem aspectos positivos e negativos. Portanto, trata-se de conseguir estabelecer as diferenças e isso cabe aos formandos, deixa aos formandos essa possibilidade de conseguir estabelecer as diferenças e aproveitar aquilo que é positivo, digamos, em cada uma das metodologias que está a ser implementada.

In – Muito bem, então concentremo-nos agora um bocadinho, ou novamente, nos seminários após cada observação. Na sua opinião, que situações são mais frequentemente objecto de discussão?

Sf – Nos seminários?

In – Sim, depois cada observação.

Sf – São situações que têm a ver com aspectos da prática lectiva, sobre a aplicação prática de algumas actividades, em termos de comunicação na sala de aula, de explicitação de instruções, de clarificação dessas instruções, de adequação do discurso ao nível dos alunos e a situações que têm a ver com a sala de aula e não tanto com a planificação. Portanto, a situação de aula, as ocorrências.

In – E como é que trata essa questão com os formandos, essa questão que estaria menos correcta ou seria menos eficaz na sala de aula, comocom os formandos?

Sf- (*silêncio*)

In – É identificada...

Sf –Exacto, é identificada e gostaria de tentar que o próprio formando chegasse à conclusão que o procedimento poderia ter sido diferente ou gostaria que o próprio formando chegasse aos aspectos mais negativos e aos aspectos mais positivos do seu trabalho. Julgo que, por vezes, na prática e também por vezes devido ao facto de não termos assim tanto tempo como tudo isso, acabo por dizer directamente aquilo que penso ter corrido melhor e aquilo que penso ter corrido pior mas é claro que estou absolutamente aberta à perspectiva do formando sobre o seu trabalho e à sua argumentação porque há um sentir do observador e também um sentir da parte de quem está a realizar a actividade.

In – Normalmente há um consenso, normalmente quando há uma situação identificada é consensual?

Sf – Sim.

In – E esse consenso leva até a uma reflexão mais profunda das causas.

Sf – ... sim, sim...

In - ...que levaram à ocorrência ...

Sf - ... sim, e dos procedimentos a adoptar futuramente.

In – E como é que geralmente o formando lida com a crítica?

Sf – Há situações também bastante diversas, dependendo do grupo de estágio, daquilo que são as expectativas do formando em relação ao seu desempenho, ao próprio ensino, ao ensino-aprendizagem, portanto, há situações muito diversificadas. No entanto, agora fazendo referência ao grupo com o qual estou a trabalhar no presente ano, julgo que há receptividade à crítica, há empenho em melhorar, por vezes, há uma certa desilusão, pode haver alguma até tristeza porque as pessoas achavam que iam conseguir fazer as coisas, digamos que melhor e não foi tão bom quanto gostariam...

In – ... isso faz parte...

Sf – É, mas de uma maneira geral, há receptividade às críticas e há vontade de melhorar se bem que haja também uma situação em que os aspectos negativos são colocados de uma maneira que poderá não melhorar uma vez que a pessoa tem uma atitude assim de alguma fragilidade e pouca auto-estima e pessimismo...

In – ... e isso faz com que ela resista à crítica?

Sf – Faz com que atribua a causa dos aspectos negativos a factores que não têm a ver com a realidade, faz com que haja uma atitude de encontrar justificações ou causas que não têm nada a ver com o âmbito profissional, são mais do âmbito pessoal do que profissional.

In – Mas para si, portanto, há da parte das formandas em geral vontade de melhorar?

Sf – Sim, há.

In – E verifica que, de facto, melhoram ou não?

Sf- Sim, de um modo geral, sim, verifica-se uma melhoria.

In– Será que todas evoluem da mesma forma? Todas, as formandas, neste caso. E isso depende da maneira como aceitam a crítica ou não?

Sf – Também parece-me que depende de vários factores que inclusivamente têm a ver com a dificuldade em gerir a sua própria rotina diária, o seu tempo no dia-a-dia e portanto há momentos – e julgo que agora estamos a passar uma situação desse tipo – há momentos em que há várias actividades que solicitam a sua atenção e tem a ver com o facto de terem estágio em duas disciplinas e terem trabalhos a realizar na faculdade também e tudo isso, e então estão, há momentos de trabalho mais intenso em que se calhar a sua progressão em termos de actividade lectiva não ocorre a um ritmo tão bom porque estão demasiado empenhadas noutras tarefas e não conseguem gerir essa multiplicidade de solicitações.

In –Será que quanto mais reflectirem sobre as situações em aula, mais as formandas evoluem ou nem por isso? Ou não depende da frequência dos seminários?...reúne semanalmente mas se, por exemplo, reunisse apenas uma vez por mês?

Sf – Seria impensável, na minha perspectiva reunir uma vez por mês. Penso inclusivamente que esta reunião semanal com todo o grupo não é suficiente para fazer aquilo que deveríamos fazer, por isso, lá está, recorro a outros momentos individuais de acompanhamento. Mas...Portanto, o facto de reunir só uma vez por semana tem a ver não só com a minha disponibilidade de horário mas com o próprio facto das estagiárias não terem a mesma disponibilidade que costumavam ter e não estarem tão presentes na escola.

Também tem a ver com isso.

In –Muito bem, estamos praticamente a terminar. Gostaria só de lhe fazer mais uma pergunta que é a seguinte: que experiências positivas pode a formação inicial incutir na vida profissional de um futuro professor?

Sf – Que experiências positivas? Então, uma experiência de colaboração entre professores, de auto e hetero-crítica, de necessidade de investimento na sua formação, de investimento na sua actividade enquanto professor, na necessidade de desenvolver uma atitude de tolerância face à diversidade, de constante reformulação de procedimentos face aquilo que é a pluralidade de situações inesperadas e diversas...

In – ... e complexas...

Sf – ...e complexas com que lidamos no dia-a-dia, a necessidade de desdobramento do professor em múltiplas funções, a necessidade de corresponder aos perfis diversificados

de alunos com os quais trabalhamos, enfim, penso que a formação inicial é fundamental para estabelecer o que é o perfil do professor no futuro.

In – Para terminarmos, gostaria apenas de lhe fazer umas perguntas mais directas e que têm a ver com a descrição do seu perfil. A primeira diz respeito ao nível etário, se é maior do que (queria dizer se tem mais de) 20 anos, 30 anos, 40 anos ou...

Sf – 40 anos.

In – Habilitações? Literárias?

Sf –Tenho licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, com formação do ramo educacional da Faculdade de Letras de Lisboa; fiz a parte curricular de um mestrado em literatura e cultura inglesas em Estudos Anglísticos.

In – e há quantos anos dá aulas?

Sf – Desde 1986.

In – Portanto, há vinte anos, não é?

Sf – Sim.

In – E com o exercício do cargo de supervisora, quantos anos, há quantos anos...no total porque eu sei que interrompeu, não foi?

Sf – Sim, portanto eu fui inicialmente orientadora de Inglês durante 9 anos, se não estou em erro, e agora penso que há 4 anos.

In – E ocupa outros cargos neste momento?

Sf – Neste momento, cargos como? Em termos de escola?

In – Sim.

Sf – Sou Directora de Turma de um Curso Profissional.

In – E fora da escola já agora?

Sf – Sou secretária da Associação de Professores de Francês.

In – Ok, e a disciplina que supervisiona é o Francês, não é? Lecciona outras?

Sf – Sim, animação cultural.

In – Para além dessa sua ocupação na APPF, tem outras ocupações dentro ou fora da escola que gostasse de referir?

Sf – Faço parte de um grupo de teatro...

In – Isso é interessante, reflecte um pouco a vontade de comunicar também, não é? E de fazer coisas diferentes...

Sf – Sim..(risos)

In- Mais uma vez agradeço o tempo que disponibilizou para esta entrevista para o nosso estudo, agradeço todas as informações transmitidas, volto a lembrar que é garantido o anonimato e gostaria de lembrar a necessidade de ...a minha necessidade de poder voltar a contar consigo novamente.

Sf- sim.

In- Muito obrigada.

ANEXO 2

Transcrição integral da entrevista ao Supervisor Pedagógico de Inglês

Dia 16 de Abril de 2007

Código de transcrição:

In- Investigadora

SF- Supervisora de Francês; Si – Supervisor de Inglês

F1 – Formanda ; F2 – Formanda 2; F3 – Formanda 3

(...)- Pausa breve

[...]- Silêncio prolongado

[../.]- Discurso não decifrável /descodificável

(itálico)- Expressões não-verbais

In- Podemos começar?

Si – Sim.

In – Queria explicar-te mais ou menos em que é que consiste o estudo. Já falámos sobre isso...mas concentra-se sobretudo, o objecto da investigação concentra-se sobretudo nos processos interactivos da Supervisão Pedagógica perspectivados enquanto construção de identidades profissionais e, portanto, o contributo da Supervisão Pedagógica na formação dos formandos. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a tua disponibilidade em nos conceder esta entrevista e também pedir-te autorização para a respectiva gravação áudio.

Si – Sim, claro. Concedida.

In- Como já sabes, estamos a desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado no âmbito da formação de professores e, por isso, esta entrevista também é de grande importância para essa investigação a par da observação dos seminários que temos vindo a desenvolver. Também gostaria de frisar que a tua colaboração é fundamental neste estudo, sem ela este estudo não seria possível. O conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins e, claro, o anonimato é garantido assim como a confidencialidade dos dados também será garantida. Acho que isso é importante dizer-se. Tá? Queres algum esclarecimento?

Si – De acordo. Não.

In – Se calhar podíamos começar pela descrição do teu perfil, o nível etário, ...Encontras-te nos maiores de vinte, maiores de trinta, maiores de quarenta...?

Si – Maiores de quarenta.

In – As habilitações literárias?

Si – Ramo educacional...

In – Licenciatura e ramo educacional, etc

In – O número de anos de serviço, mais de dez, mais de vinte...

Si – Mais de dez, não deve ser mais de vinte, deve estar para aí nos vinte...

In – Vamos pôr aqui no meio ...e há quantos anos exerces o cargo de supervisor?

Si – Tive uma interrupção, portanto agora há quatro anos talvez, não sei se quatro ou cinco e já tinha tido mais dois.

In – Quatro mais dois, ok. E presentemente além do cargo de supervisor, ocupas mais algum cargo? Dentro ou fora da escola.

Si – Quer dizer, um cargo menor – o cargo de coordenador de Estudo Acompanhado.

In – E qual é a disciplina que supervisionas?

Si – Inglês.

In – Leccionas outra disciplina sem ser o inglês ou não?

Si – Não.

In – Estudo Acompanhado? É que a Sf também se esqueceu ...?

Si – Ah sim, Estudo Acompanhado.

In – É que a Sf também se esqueceu de EA. Temos tendência, não é?...Área de projecto também?

Si – Não.

In – Tens outras ocupações que gostasses de referir fora ou dentro da escola?

Si – Que sejam relevantes para o meu desempenho acho que não.

In – Não?

Si – Não.

In – Ok, às vezes, sei lá, prática desportiva ou...uma associação.

Si – Não, todas as outras são para meu benefício pessoal, digamos assim, claro que se reflectem no meu desempenho docente mas não são, pelo menos actualmente, não são relevantes.

In- Vamos entrar, então, na parte mais específica da entrevista e que tem a ver propriamente a ver com a SP. No enquadramento actual da formação inicial, quais são as principais motivações para o exercício deste cargo?

Si- Bom, as motivações são as mesmas de sempre, são tentar contribuir para alguma melhoria, para alguma qualidade no ensino futuro, são basicamente as mesmas que me levam a ser professor mas noutra classe etária, noutro enquadramento profissional e social e cultural, que é as estagiárias, portanto, as pré-professoras.

In – E nesse sentido, quais são os objectivos que pensas atingir no final do ano lectivo?

Si – Bom, um dos principais é contribuir para uma acção activa e para uma consciencialização do que é ser professor. Para mim esses serão dos pontos principais, sobretudo num plano humano mais do que num plano pedagógico e científico, sobretudo no plano humano, portanto, no contacto directo com os adolescentes.

In - Falámos nas motivações... e dificuldades? Quais são as dificuldades?

Si – (risos) As dificuldades vão, ano após ano, vão sendo acrescidas, vão-se agravando. Uma delas é os formandos têm vindo a demonstrar uma crescente falta de autonomia...emocional sobretudo. Seria de esperar que houvesse mais, uma atitude de aventura e de risco e de descoberta mas aquilo que eu verifico é que há uma grande dependência e por vezes uma certa inércia, ou seja, perante uma dificuldade que surja há um bloqueio, há uma espera de que alguém resolva essas dificuldades, o que, pronto, isso é crescente. Depois o bloqueio chega a extremos, como as lágrimas eventualmente, a situações de quase ruptura psicológica.

In – Estás-te a referir a casos do presente ano lectivo ou...este ano têm sido mais gravesos?

Si- Não, este ano não foram os piores casos que já aconteceram. Não sei se há uma menor consciência por parte das formandas ou se, e aqui portanto isso correspondendo a uma certa atitude de mais leveza, ou se, se terá havido alguma preparação psicológica para esta situação. Porque acontece que a faculdade está já a trabalhar o quinto ano em consonância com o sexto, coisa que não acontecia aqui há algum tempo, portanto, os conteúdos são abordados já em preparação do que será o contacto com os alunos. Mais dificuldades? Dificuldades de ordem material, os formandos não têm contacto permanente com a turma, portanto, não tendo uma turma não têm a questão dos obstáculos constantes que se levantam quando se tem uma turma, se dá aulas. Por outro

lado ainda, a incapacidade de corresponder monetariamente a todas as necessidades que surgiriam e que surgem.

In- Por causa deste novo modelo de estágio, não é?

Si – Sim, sem dúvida, que também cria uma certa desresponsabilização do formando e isso está também do lado da atitude.

In – Qual é (queria dizer “quais são”)na tua opinião as características principais que o supervisor deve ter para combater essas dificuldades e não só, para exercer a sua função em pleno?

Si – Hum, ...esta é a parte....

In – Dificil (*risos*)...

Si – (*risos*) Pois. Bom, por um lado, devem ser dadas soluções evidentemente, quer dizer soluções para os problemas, todos os problemas eventuais que possa haver no contacto com turmas, sobretudo o lado da comunicação. Isto quer dizer o quê? Isto quer dizer que a maior parte dos casos presentes de não-disciplina, não gosto de dizer indisciplina porque isso nem sempre corresponde ao meu conceito de indisciplina, portanto, os casos de ruptura com a realidade advêm muitas vezes por falta de comunicação com os alunos ou de uma comunicação que à partida é vista logo como antagónica. Os alunos são confrontados directamente e muitas vezes é isso que eles querem precisamente ou porque precisam de atenção ou porque querem ser o alvo das atenções, não sei, qualquer dessas situações.

In – Portanto comunicação no sentido de empatia?

Si – Comunicação no sentido de empatia, nesse sentido sim. Por outro lado, fornecer também, isto agora um pouco do lado didáctico, fornecer aos formandos uma noção de ritmo que é algo que eles evidentemente ainda não têm, ritmo de aula, algo que faça com que a aula não seja um sobressalto de momentos mas sim um contínuo devir, quer dizer...automático e fácil e acessível. Bom, estas são duas preocupações assim básicas...

In- ...que o supervisor deve ter?

Si – Sim que o supervisor deve ter. Por outro lado, a relação ainda humana da atitude, isso é muito difícil de modificar porque tem a ver com alguns chavões – de que não acredito mas posso nomear - como sejam, como é que eu dizer, o jeito para dar aulas, que é algo que é adquirido, com alguns truques. Ora, por vezes há muita resistência a

algumas estratégias. É lógico que há inúmeros perfis de professor, todos resultam mas têm de ser naturais. O único que não resulta será talvez a indiferença e a apatia. O professor é um elemento activo, e tem que ser activo e tem que transmitir o seu entusiasmo naquilo que está a fazer, se ele não acreditar naquilo que está a fazer não conseguirá convencer alunos.

In – O supervisor também tem de ser uma pessoa entusiasmada, não é?

Si – Sim e tem que escolher algo, tanto como o supervisor como o supervisor transmitindo essa noção, tem de escolher conteúdos e formas de os abordar que motivem, que o motivem a si próprio, se isso não acontecer não estará a acreditar naquilo que está a dizer e isso é logo num caminho um pouco difícil. Mais?

In – Mais qualidades, mais características?

Si – Qualidades, características de... Um comunicador honesto, orientador. Cada vez mais, como eu já frisei, o perfil do formando tende a regredir em termos de maturidade, portanto, tem que haver algum cuidado da parte do formador em não ser demasiado familiar ao mesmo tempo, não se identificar demasiado com uma figura maternal, paternal ou fraternal mas ao mesmo tempo ser suficientemente dominador e essa é a parte difícil porque este modelo de estágio não comporta uma relação, tal como não comporta uma relação entre os formandos e as turmas, também não comporta a mesma relação entre o formador e os formandos. E essa parte é uma das partes difíceis porque torna muito difícil...

In - ...estabelecer o equilíbrio?

Si – Sim. Torna muito difícil estabelecer uma transparência absoluta na comunicação, claro que essa comunicação deve ser sempre atingida, deve haver uma honestidade absoluta entre o formador e os formandos mas nem sempre é fácil ser lido literalmente, digamos assim.

In – Mas estás-me a querer dizer que elas muitas vezes não te compreendem ou não sabem o limite para...

Si – Não, não. É a segunda parte, esse limite é minha preocupação pessoal, manter um certo, como é que eu hei-de dizer, um certo distanciamento mediante a necessidade emotiva que elas demonstram, portanto é resistir a essa necessidade emotiva. Por outro lado, do outro lado, do lado da comunicação, nem sempre me faço entender e isso é

crescente, tem vindo a demonstrar-se cada vez mais intensamente ao longo destes quatro anos e sobretudo nesta transição de modelo.

In- Mas nota-se isso porque não evoluem da maneira como tu queres ou...

Si – Não, sobretudo porque há resistência, há mais resistência do que havia, ou seja, se eu apresentar um argumento há tendência de, em algumas situações, haver muitos contra-argumentos e muitas resistências, por exemplo, a propostas de trabalho, a modalidades de trabalho, resistências e essas resistências parecem-me pouco naturais, isto ...

In – Caminhos que desconhecem e se calhar não querem ir por aí...

Si – Sim, pode ter a ver com a insegurança...ia dizer o quê?

In – Desculpa lá, interrompi-te...

Si – Não faz mal, não faz mal...pois, essa insegurança gera essas situações; não se trata dos momentos de discussão em que há grandes tópicos sobre a mesa, sei lá como abordar a pontualidade ou a disciplina, etc, não isso merece ser discutido e há interactividade. Não, nos outros momentos em que eu faço o meu papel directo de coordenação de trabalho, aí por vezes há resistências. Essas resistências eu não compreendo porque no papel de aluno, digamos assim, a atitude não está correcta mas isso também se passa com os alunos de aula, há tendência da mesma resposta, de reter , de procurar, pronto, isso poderá mostrar nova e desejável abertura psicológica, não é, de negociação, mas também ao mesmo tempo uma certa perda da autoridade psicológica natural, aquela autoridade que é imposta que é aceite, portanto, isso também demonstra que, de algum modo, o papel da orientação está a mudar.

In- Posso deduzir que elas agora sejam menos inovadoras... ou que resistem à inovação?

Si – Não, eu não diria que será uma resistência à mudança, diria que quando têm uma opinião não a largam ...

In – Não percebi, não são suficientemente abertas, *open-minded*?

Si – Em alguns países chamam de teimosia e em alguns perseverança, não é? Eu, em algumas situações, tendo a ceder quando realmente não são casos de vulto ou tópicos muito importantes, eu tendo a ceder com adaptações, ou seja, se a formanda sente à vontade a seguir aquele caminho que o siga e então vou guiar dentro desse caminho para que tentar que haja quedas ou que haja desvios não desejáveis. Nem sempre é fácil.

In- Podemos então partir para a próxima questão que é quais as características que o formando deve ter, sinteticamente?

Si – Primeira, talvez, importante, estar disposto a explorar caminhos que não conhece, isto é extremamente importante quer no campo da arte, quer no campo de estratégias quer inclusivamente no campo da maneira de ser porque nós às vezes fazemos, temos acções enquanto professores que nós não costumamos ter e eu normalmente saliento isso com os formandos, é que nós enquanto professores fomos modificados pela nossa profissão e somos constantemente, ou seja, por exemplo, o meu exemplo, uma pessoa que quando começou a dar aulas era extremamente introvertido, não tentava inovar assim muito e mantinha os meus limites bem controlados. Ora, o facto de dar aulas, o facto de ter turmas leva a que se procurem novas soluções, essas novas soluções passam pela alteração da minha maneira de ser, que eu não posso ser sempre igual, aliás a rotina é o principal inimigo da docência, não posso ser sempre igual e por outro lado, nem a minha relação pode ser sempre igual com os alunos, portanto, e o aceitar dessas, desses riscos, dessa aventura é algo que falta nos formandos neste momento.

In – Ok. Falando agora um bocadinho em relação à metodologia de trabalho, porque já percebi que é diferente o Inglês do Francês, o que é interessante, reúnes frequentemente com os formandos, em grupo, individualmente e o que é que esperas desses seminários?

Si – Sim, bom, nós temos uma reunião semanal que demora entre normalmente perto de duas horas, às vezes demora mais, às vezes demora menos, não é, e depois tenho aquilo a que eu chamo o meu horário de atendimento (*risos*) que é uma expressão bastante liberal que quer dizer que durante a semana tenho um conjunto de horas que, com marcação prévia, poderei estar com elas e resolver problemas. Os problemas já surgiram e eu fui contactado talvez duas vezes, portanto tive duas sessões para resolver problemas desses, isso quer dizer, não sei, não sei bem o que é, portanto, não vou tentar analisar mentes de outras pessoas, não sei se há pouco à vontade, não me parece que seja essa a questão, parece-me mais que talvez haja, aquilo que sempre houve, não é, que é um pouco trabalhar no limite, trabalhar muito perto da data, trabalhar com alguma pressão, isso pode resultar mas sem dúvida que não ajuda nada em termos de ajuda de alguns problemas que precisam de ser resolvidos, inclusivamente problemas de direccionamento de uma unidade, não é, portanto, tem que ser concebido com tempo. Estou a falar disto em relação às minhas estagiárias mas não quero que isto seja

generalizado, portanto elas não funcionam todas assim. Há quem trabalhe com bastante antecedência e aí noto que há alguma utilidade na discussão, noto porque há partilha de estratégias, há descobertas, digamos assim, tanto da minha parte como da parte delas, quando se vê alguns conteúdos, algumas estratégias, algumas ligações entre fases, portanto, isso surge bastante.

In – Qual é...

Si – A minha disponibilidade em relação a essas situações é muito grande, aliás, a única coisa que eu posso fazer é não faltar às minhas aulas, e isso já aconteceu, não faltar às minhas aulas para acompanhar o trabalho delas, isso já aconteceu uma vez mas foi um pouco por minha culpa olhei para o relógio e pensei ainda faltam cinco minutos e afinal já tinha começado há cinco minutos...é irrelevante.

In – Interrompi-te mais uma vez, desculpa lá, mas essas reuniões são importantes, não são só preparação das aulas nem só antes ou depois das observações?

Si – Falando um bocadinho sobre essas reuniões...essas reuniões visam sobretudo pôr em comum o modo de trabalho, ou seja, as abordagens, os modos que nós estamos preocupados neste momento em aperfeiçoar e que isso deve funcionar da mesma maneira para as três pessoas. Isto esconde, digamos assim, um facto que é absoluto que é a necessidade de haver uma avaliação e a dificuldade simultânea de haver uma avaliação em relação às formandas. Portanto, terá de haver pontos comuns a observar isso é, pronto, é...tem que ser posto em comum, essa é a parte importante. Ainda sobre as reuniões, há uma planificação de reunião, muitas vezes acontece que surgem novos problemas ou há desvios, portanto isto funciona mais ou menos como uma aula...

In – flexível...

Si – É, flexível, tem que ser flexível porque por vezes surgem questões que não foram pensadas e que até são muito importantes, têm pertinência naquele momento e se forem descontextualizadas já não se consegue seguir o mesmo pensamento.

In – Portanto como é que sintetizarias o papel do supervisor nessas reuniões?

Si – Bom, há aqui várias vertentes. Na vertente científica, é um pouco relembrar aquilo que foi feito no quinto ano e operacionalizar, ou seja, há um conjunto de conceitos que as formandas têm mas que ainda não sabem bem pôr em prática, é um pouco exercitar isso, criar exemplos, criar situações e depois também aferir os pontos de vista das

formandas quer do ponto de vista de profundidade na apresentação de um tópico, quer em termos de critérios para exercícios e critérios inclusivamente, depois, de avaliação.

In – A observação das aulas de Inglês não é tão regular, tanto quanto sei, em relação ao Francês, pois não?

Si – Não, não, não é. Será uma unidade barra duas unidades por período, depende também da disponibilidade do momento. Esse é um dos graves problemas que nós temos em Inglês é que não há disponibilidade por parte das turmas.

In – Também já percebi que elas não assistem às aulas umas das outras, não é?

Si – Não.

In – Então, a discussão sobre a aula a que assististe não é, então, conjunta ou é?

Si – Não, não é conjunta, é individual.

In – Qual é a vantagem dessas reuniões individuais?

Si – A vantagem é que se pretende evitar muito uma comparação competitiva que aparece quase sempre na parte final do ano em que cada formando está mais preocupado com a aula e a unidade da sua colega porque está a pensar numa classificação. Por outro lado, o tratamento individual das dificuldades, das limitações não é muito relevante para as outras formandas, ou seja, cada uma tem pontos pessoais de aperfeiçoamento e, portanto, é incidir nesses pontos que eu acho importante.

In – Mas, sei lá, as outras formandas também poderiam contribuir para uma evolução ou para um diagnóstico e depois eventualmente...

Si – ...sim eventualmente.

In – Não há um trabalho colaborativo entre elas?

Si – Há, há, há. O trabalho é quase todo feito em colaboração, excepto as unidades assistidas, digamos assim, e mesmo assim tem que haver uma certa coordenação para que não haja repetição de conteúdos nem de documentos, portanto tem de haver uma certa sequencialidade e isso é entre elas.

In – Portanto, achas que elas interagem?

Si – Interagem, elas interagem muito e têm consciência das grandes, como é que eu hei-de dizer, das grandes armas e limitações de cada uma. Elas sabem bem quais são os pontos. E aliás, depois há um comentário geral, depois, no fim de todas as unidades assistidas de cada período, há um comentário geral em que, pronto, se fala dos pontos

fortes e dos pontos fracos de cada uma e de, pronto, de que no conjunto interessa incidir mais, desenvolver, aperfeiçoar.

In – Hum mas...

Si – Mas – desculpa, mais uma vez interrompo -claro que isto sai do pormenor da observação que é feita após cada aula, aí, pronto, é algo restrito, vamos ao pormenor desde as temporizações, até às transições das fases, etc.

In – Nos seminários conjuntos, consideras que elas participam todas de forma equitativa ou equilibrada?

Si – Sim dadas as diferenças humanas entre elas, há pessoas que tendem a falar mais outras a falar menos, há pessoas que também tendem a falar sem dizer muito, acho que não há neste momento retracção nenhuma delas nem medos de algum tipo de, não sei isto se calhar é arriscado estar a dizer, mas penso que neste momento não há da parte delas medo, medo de algum tipo de represália ou algum tipo de confrontação, neste caso essas situações não se põem.

In - Elas são facilmente incitadas à participação, não é?

Si – Sim, sem dúvida, sem dúvida, elas trabalham bem nesse campo, trabalham bem quando os seminários visam uma discussão, essa discussão ocorre e funciona.

In – Falámos já disto...E em relação aos supervisores trocam entre si informações sobre o trabalho que desenvolvem junto dos formandos?

Si – Estamos a falar dos supervisores do mesmo ramo?

In – Do mesmo ramo.

Si – Da mesma disciplina. Não.

In- Ai desculpa, não é da mesma disciplina, é do mesmo núcleo.

Si –Ah, do mesmo núcleo, não tenho muita hipótese de fugir a essa situação (risos). Sim, ocorre essa discussão, anteriormente não ocorria mas isso é por limitações, pelas inúmeras limitações decorrentes da personalidade do orientador de Inglês.

In – Continuas introvertido? (risos)

Si – Pois, dentro da aula somos uma *persona*, fora da aula somos outra, como é absolutamente natural perceber.

In – Nos seminários individuais, portanto no caso de Inglês, que dizem respeito talvez ao *feedback* de cada observação, quais são as situações que são mais frequentemente objecto de discussão?

Si – Ora bem, o ritmo da unidade, o tempo, a ligação entre fases, a solicitação e a licitação o modo como ocorrem em aproximação ao ideal, digamos assim. Mais? Por vezes correcção linguística porque pode acontecer casos de necessidade de rever alguns pontos linguísticos. Claro que esse é um ponto sensível, não é, porque diz, aponta imediata e directamente para uma competência científica mas é um ponto extremamente importante porque é um dos pontos que permite, aliás todos os pontos são importantes, na medida em que permitem que haja uma auto-avaliação, extremamente importante, por parte dos formandos. Esta auto-avaliação é essencial, algo que começo logo no princípio a insistir são as deslocações na aula, na sala e a voz, são extremamente importantes porque são o contacto com os alunos. Esse é normalmente é um dos pontos que eu analiso em todas as unidades, que neste momento está a funcionar bem, há deslocações como são necessárias, inclusivamente junto dos alunos que são mais problemáticos, etc

In – Normalmente como é que o formando lida com a crítica?

Si – Com a crítica, ora...

In – Crítica neste sentido, não é?

Si – Sim, no sentido natural do termo. Este ano eu penso que de vez em quando há algumas dúvidas em relação ao teor da crítica, já aconteceu - felizmente não acontece este ano – haver necessidade de mostrar o que eu escrevi, portanto isso são situações extremas, situações que são chocantes até, não é, de ter uma formanda, neste caso, a dizer que não dito aquilo ou que não tinha feito assim e eu ...(*ruído exterior de berbequim*) isso para o formador é algo sensível porque está em causa toda a ligação entre o formando e o formador. São situações extremas, só aconteceu uma vez em toda a minha vida.

In- Mas normalmente lida bem?

Si – Sim.

In – E o que é que o formando faz com ela, o que faz com a crítica?

Si – O que faz com a crítica? A tendência é trabalhar esses pontos, é fazer incidir a atenção sobre esses pontos, foi o que eu verifiquei realmente do primeiro para o segundo período, aquilo que eu salientei como pontos-chave a desenvolver foram realmente desenvolvidos, portanto, estou a falar tanto na reunião individual com o formando depois da aula como da reunião em conjunto, portanto, isso, pronto, deixa-me

satisfeito, digamos, no meu papel de formador é um dos meus pontos de realização pessoal.

In – É assim que se pretende que ele vá adquirindo uma autonomia pedagógica ou como é que poderá adquirir essa tal autonomia que lhe falta?

Si – Essa autonomia que lhe falta só será adquirida quando eles tiverem turmas porque eles dão uma unidade (*tosse*), perdão, e quaisquer problemas que possam surgir ficam no ar. Nós sabemos que problemas entre professor e alunos tendem a desenvolver-se ao longo de algumas semanas em alguns casos duas semanas vá, que é o caso de uma aula para a outra, que depois transporta para outra e depois há um certo momento que deixa de estar contínuo porque naturalmente os jovens têm uma menor capacidade de, como hei-de dizer, uma menor capacidade de mentira social, digamos assim, são mais espontâneos não conseguem esconder algo que os perturba e isso é bom, e depois isso será resolvido (*toque de saída das aulas*). Elas, elas formandas, estando só em contacto durante pouco tempo com as turmas claro que não conseguem resolver alguns desses problemas, conseguirão despoletá-los sem dúvida mas depois não haverá uma sequência, e por outro lado ainda, não têm, um pouco a mesma coisa mas do ponto de vista didáctico, não têm as consequências das metodologias, ou seja, têm toda a unidade feita mas não sabem qual será a consequência lógica disso futuramente, portanto aí estão limitadas.

In – Para o ano, se tiverem uma turma poderão adquirir mais autonomia mas também perdem por falta desta colaboração interactiva entre ...

Si – Exactamente, o modelo anterior estava no sítio na medida em que logo a partir do dia 1 havia reuniões, dia 1 “como é que foi a aula de hoje?” foi a apresentação, ah foi só a apresentação pois mas elas já levaram o que tinham de fazer para a apresentação, sabiam como é que tinham de fazer e tinham as primeiras actividades de conhecimento e depois traziam-me os problemas e era resolvido assim. Depois havia soluções, possibilidades, opções e depois isso era posto em prática e era reanalisado, portanto, era feito no processo.

In – Cresciam mais facilmente...

Si – Sim, sim, sim. Obrigava-se a resolver os problemas e a superar obstáculos.

In – Bom, para terminar uma pergunta de carácter mais geral: que experiências positivas é que pode a formação inicial incutir na vida profissional do futuro professor?

Si – Bom, algo que depois se perde que é o contacto com outros profissionais, neste caso profissionais de experiência, com pessoas que sabem como é que uma turma reage em 95% dos casos, estou a usar um número que, enfim, não devia usar mas pronto, como é que uma turma reage numa determinada situação quase sempre ou o que fazer silenciar uma turma sem agressividade, pronto, são meros exemplos que não adiantam muito mas que são exemplos. Mais? A cosmovisão cultural do formando é algo que é construído em mais de uma década, neste caso, e que é importante porque neste momento elas estão muito próximas dos alunos em termos culturais, sociais não digo científicos porque já superaram, digamos assim, uma prova muito dura, mas estão ainda muito próximas culturalmente dos alunos, isso poderá funcionar a favor delas se for acompanhado do resto, e esse resto é o conhecimento da instituição escola, digamos assim, enquanto mediador social dos alunos, é essa grande vantagem que elas têm no contacto com um formando (queria dizer formador).

In- Essas experiências positivas que adquiriram agora poderão vir a retomá-las também, não é?

Si – Sim mas depende muito mais de um voluntarismo, não é, e aí não está garantido que elas procurem saber, tal como não está garantido que elas procurem saber mais cientificamente, que tenham curiosidade de cada vez que aparece um termo estranho ou uma situação vocabular estranha, que vão à procura, isso não está garantido enquanto que este ano está, tem de estar. Portanto, passa um pouco por incutir essa curiosidade, como papel do formador, e essa vontade de sempre aperfeiçoar. Essa atitude é muito importante.

In – Prende-se com o que disseste no início “o que é ser professor”?

Si- Sim, essa grande curiosidade por exemplo agora posso falar do meu ponto de vista, fica mal (*risos*) mas eu vou falar na mesma, por exemplo eu tenho muito vocabulário em inglês. Porquê? Eu não nasci com ele eu não saí da faculdade com ele, é que quando surgem os problemas eu vou à procura, se vou à procura adquiero, não é, e é isto que procuro que elas façam, não percam a curiosidade e não percam a vontade de ensinar porque depois tudo isto é para transmitir, é algo que se sente “que pena, há tantos dados, alguém pode ficar com eles” quer dizer, senão daqui a setenta anos vou morrer e levo isto tudo comigo, para quê, não é? Portanto, é um pouco já um desabafo antropológico quase. (*risos*)

In – É verdade, é verdade. Pronto, agradeço, gostei imenso, agradeço o tempo que disponibilizaste, as informações que transmitiste e sobretudo agradecer esta colaboração que, mais uma vez friso, é fundamental.

Si – Tá, tive todo o gosto como tu sabes e espero que haja utilidade naquilo que eu disse.

In – Obrigada.

Obs. Como nos pareceu que o Si estava um pouco relutante em relação à concessão da entrevista porque parece uma pessoa tímida e reservada, quisémos transformá-la num momento descontraído pelo que optámos pelo tratamento familiar (“tu” em vez de “você”, ao contrário do que tínhamos feito com a Sf). As interrupções que fui fazendo tinham o mesmo objectivo, isto é, tentar criar uma fluidez na conversação para que a entrevista decorresse de forma o mais natural possível.

Saliento ainda o facto de partir para a entrevista com um determinado conhecimento prévio de certas situações como, por exemplo, a metodologia de trabalho da disciplina de Inglês ou ainda o facto de saber sobre a relação pessoal dos supervisores, casados há dezanove anos.

ANEXO 3

Transcrição da entrevista com F1

Dia 25 de Maio de 2007

Sala de Departamento de Francês

12h45

Código de transcrição:

In- Investigadora

SF- Supervisora de Francês; Si – Supervisor de Inglês

F1 – Formanda ; F2 – Formanda 2; F3 – Formanda 3

(...)- Pausa breve

[...]- Silêncio prolongado

[../...]- Discurso não decifrável /descodificável

(itálico)- Expressões não-verbais

In – Primeiro, gostava de te agradecer a tua disponibilidade por estares aqui, a tua amabilidade e pedir a autorização para a gravação. Já me disseste que sim. Também lembrar que o tema da dissertação tem a ver com a Formação de Professores e que o objecto do estudo são os processos interactivos enquanto construção de identidades profissionais – um núcleo de estágio onde toda a gente trabalha na sua construção.

F1 – Exacto.

In – A tua colaboração é fundamental, assim como a das tuas colegas e a dos orientadores, também queria dizer que o conteúdo da entrevista é confidencial, totalmente confidencial, o anonimato também é preservado e apenas divulgado para estes fins. Um dia que queiras ter acesso, um dia que isto esteja acabado terei todo o gosto em providenciar. Podemos começar?

F1 - Sim, sim.

In – Então, o que te levou a vir para o ensino?

F1 – O que me levou a ir para o ensino...

In – O que te levou a enveredar pelo ensino?

F1 – Por acaso acho que até tem a ver precisamente com o seu trabalho porque eu adoro línguas, sempre gostei de línguas, desde que eu estou no quinto ano que eu sei que o que eu quero é línguas e procurava uma forma de (...), o que eu procurava era um trabalho em que eu pudesse comunicar com as pessoas, trocar ideias e basicamente era, principalmente isso, comunicar e trocar ideias, o confronto com o outro, o confronto com o outro também nos aprende sobre nós e sobre os outros, sobre outras coisas em geral, não é? E era isso que eu procurava, era comunicar em estrangeiro, em língua estrangeira e trocar ideias porque logo à partida, sendo língua estrangeira também há troca de cultura e era precisamente isso que eu procurava, aliar a linguística, as línguas, à comunicação e cultura e ao que se pode ganhar com isso.

In – As experiências este ano corresponderam a essas expectativas?

F1 – Sim, muito. Em termos, no que toca ao ensino mesmo, ou seja, no contacto com os alunos foi bom para além se calhar de ter alertado se calhar precon..., não sei se preconceitos, mas...por vezes nós temos a ideia que fazer isto ou fazer aquilo é bem aceite e houve certas coisas que se calhar me apercebi que não eram assim tão bem aceite como eu pensava ou coisas do género. Depois com a orientadora e com as estagiárias acho que de facto houve muita inter-ajuda, inter tudo seja o que for, para....

In – para poder comunicar. Portanto, como correu a experiência este ano? Bem?

F1 – Sim, acho que sim, não sei se...

In – Como foi o teu percurso?

In – Vou reformular, se as experiências lectivas e da orientação foram positivas e corresponderam às tuas expectativas, não é, e...?

F1 – Sim, tive alguma apreensão, não sei se apreensão é a palavra certa, mas no início senti aquele, aquela distância que resulta do facto de não nos conhecermos mas mais com os orientadores do que com as estagiárias porque à partida já conhecia bem uma delas e em relação aos orientadores não posso dizer, não sei até que ponto é legítimo salientar a distância de que falei porque acho que é natural e que é assim que deve ser. Acho que só depois de uma pessoa conhecer melhor o outro é que se pode dar a liberdade de fazer isso ou dizer isto, ou só depois de conhecer é que sabe como é que pode lidar com a pessoa, portanto não pode logo no princípio começar como se fossem grandes amigos, ou como seja o que for mas no princípio há aquela fase de adaptação, de conhecer, de ver, pronto, onde estão os limites e essas coisas do género. Foi muito

bom depois desenvolveu-se de uma forma muito natural e positiva. Hoje vou guardar boas lembranças dos orientadores e daquilo que aprendi com o curso e com as estagiárias também.

In – Já estás quase a responder às minhas perguntas sem as fazer, mas ainda bem, isso é positivo. Eu ia perguntar-te precisamente isso: como definirias a orientação? O que foi para ti a orientação?

In – Sei que as metodologias dos orientadores foram diferentes...

F1 – Eu teria preferido, penso eu, que no início fizéssemos as coisas em conjunto de forma a discutir os problemas à medida que eles aparecessem enquanto que nós fizemos sempre as coisas e depois é que apresentámos e depois foi-nos dito “olha devias antes fazer isto assim ou aqui não podes fazer assim” e eu cheguei a pensar que para começar, porque também não pode ser sempre tudo em conjunto porque tem de haver alguma independência e autonomia e tudo o resto mas tendo em conta que era a primeira experiência prática, eu esperava que no início que as coisas fossem feitas em comum até porque, por exemplo, cheguei a ter alturas em que as minhas dúvidas impediam-me de avançar para a frente, não é, e se tivesse tido aquele acompanhamento teria logo resolvido o problema, teria logo avançado. Mas acho que nós em termos de tempo, tanto nós e como os orientadores, estamos limitadas e acho que pelo menos no caso do Francês foi um grande esforço, não é bem esforço, foi esforço sim, mas a Sf fez tudo o que pôde para ter disponibilidade para nós e até teve disponibilidade para nós em alturas em que penso que não deveria ter porque não é assim que se faz...

In – Porque é em cima do joelho, é isso?

F1 – Exactamente, e chamar, telefonar à orientadora já depois da hora de jantar e coisas assim do género, portanto acho que ...isso só para explicar que aquilo que eu estou a dizer que o trabalho devia ser acompanhado desde o início e não sei quê, também não é muito exequível em termos de tempo, tenho a certeza que aquilo não tinha nada a ver com falta de vontade ou seja o que for e acho que ela sempre foi muito, se não nos acompanhou na realização das coisas, que nem sempre foi assim, tanto que eu só estava à espera disso para os primeiros trabalhos porque de resto acompanhou sempre, tanto que houve sempre várias versões dos nossos trabalhos, se houve várias versões foi porque foi corrigida e analisada em parceria com a orientadora várias vezes.

In – Quais são as principais características que tu consideras importantes que o supervisor pedagógico deve ter?

F1 – Tem de haver um meio termo, isso já tem a ver com os factores humanos, acho eu. Não ser demasiado (...), se eu fizesse isso em francês era mais fácil (*risos*)

In – Podes tentar dizer em francês, embora...

F1 – O que quero dizer é não ser demasiado boa nem demasiado...

In – Rígida...

F1 - Rígida, não nos facilitar demasiado as coisas para não nos ofender ou seja o que for, nós também não vamos aprender muito e com os erros é que se aprende e pronto, não pode haver extremos, também não pode ser assim demasiado rígido porque pode levar a que a um ambiente que não seja propriamente propício, depois ela já não vai querer dizer que isto está mal e por isso já nem quero falar com ela ou não sei quê. Portanto acho que é necessário encontrar um meio termo e por acaso isso aconteceu connosco, em nenhuma circunstância foi demasiado boa ou demasiado rígida, sempre arranjou um meio termo, sempre adaptou-se à situação.

In – Estamos a falar de ambos os supervisores?

F1 – Sim, sim,

In – E que outras características devem ter na tua opinião? Sobretudo essa de humanamente equilibrado...

F1 – O que precisam mais...

In – Não é precisam...

F1 - Acho que ele deve ser claro nas explicações e essas coisas. Aquilo que eu até fiquei muito satisfeita com o meu estágio, estou a tentar olhar para os meus orientadores, e,...(*risos*)

In – Eles contribuíram para o teu desenvolvimento profissional e pessoal, não é?

F1 – Sim, sim.

In – Achas que evoluíste também a nível emocional e pessoal?

F1 – Sim, sem dúvida.

In – Em que medida?

F1 – Esta parte acho que já não tem a ver propriamente com o ensino mas sim com a interacção, porque o confronto com personalidades diferentes faz-nos se calhar reflectir sobre se vale a pena ou não ser assim ou fazer isto, se calhar aprender um bocado a

relativizar certas coisas. Uma das características, agora em relação à pergunta anterior porque me estou a agora a lembrar de uma das coisas que eles fizeram que achei muito boa que foi, dar-nos autonomia sim tudo bem porque nós também temos que ser autónomos, mas acho que para além disso têm que nos chamar a atenção para outras formas de ensino, outras propostas que é para nós podermos alargar o nosso leque ou qualquer coisa assim do género, o nosso leque metodológico, não estar sempre a fazer o mesmo tipo de exercício, o mesmo tipo de estratégia, proporem-nos outras actividades,...

In – Isso leva-nos aos seminários. Os seminários foram importantes, os seminários colectivos, foram importantes para esse desenvolvimento profissional e pessoal. Achas que todos participavam de forma equitativa?

F1 – Não, mas acho que isso também se deve à personalidade das pessoas, há pessoas que são mais reservadas, há pessoas que têm um carácter mais de impor-se, há umas pessoas que falam muito, há pessoas que já por si não são muito comunicativas, digamos assim, eu por acaso já sou uma pessoa de falar muito, portanto...(risos)

In – Eu por acaso reparei, pelas observações que fiz, que expões abertamente e sem preconceitos as tuas dúvidas no seminário. Na tua opinião, quais as vantagens do questionamento que fazes? São muitas, com certeza mas notas que isso é benéfico para ti?

F1 – Sim, sim porque à partida essas dúvidas a maior parte das vezes nasceram de uma reflexão minha em que fui confrontada com um problema e então logo expondo as dúvidas já é para resolver um problema que eu tenha tido anteriormente, por exemplo, no caso da leitura integral foi o que nós nunca demos leitura integral senão este ano, e como não foi leccionada por mim as aulas de leitura integral, ao interagir com as minhas colegas que estavam a fazer sobre isso, que vieram, que fizeram perguntas sobre se achas que devia fazer assim ou assado, cheguei eu própria a ter dúvidas e então fui esclarecê-las porque à partida se um dia for professor terei provavelmente de dar leitura integral, portanto as dúvidas...

In – E habitualmente há essa entre-ajuda na planificação e na execução das aulas?

F1 – Habitualmente como? Este ano durante este estágio? Sim, muita.

In – Trabalho colaborativo?

F1 – Os trabalhos de grupo foram sempre trabalhos mesmo de grupo, ou seja, nunca foram uma montagem de trabalhos individuais. Os trabalhos foram sempre feitos do início ao fim por nós todas e acho também houve um aspecto bom no sentido em que eu pessoalmente não senti um espírito de competição ou nem fosse o que fosse, acho que a minha preocupação foi sempre de que poder aprender com isso porque por vezes as minhas colegas punham-me dúvidas que eram pertinentes, houve perguntas que sabia logo dar respostas mas houve outras perguntas que fizeram que também...

In – Mas perguntas relativamente a quê? À planificação? da língua?

F1 – Da planificação, da língua também mas da língua já tenho menos dúvidas

In – achas que tu própria...

F1 - ...Aprendi a ajudar os outros também, ao ajudar os outros portanto nunca quis, nunca consegui encarar o curso como um concurso de quem tem melhor nota. Nem eu própria me preocupei, quer dizer estava preocupada com as minhas notas mas estava se calhar mais preocupada com a minha formação do que se calhar com a minha nota que dali ia resultar. Às vezes as notas não reflectem bem, bem aquilo que...

In – Quem é que contribuiu mais para essa construção do teu conhecimento? Foste tu própria ou foste tu própria com a ajuda das colegas...

F1 – Essa é uma pergunta interessante (...).não sei....

In – Quais as pessoas mais importantes na tua formação? É outra pergunta,,

F1 – A orientadora de certeza que contribuiu imenso e a Diana porque, como vivia comigo, havia muito mais interacção do que com a outra estagiária. A minha formação...por acaso agora não sei agora dizer se foi mais a orientadora, se foi mais as colegas, se foi mais...porque também ao longo do estágio chegámos a ir a congressos e isso tudo contribui. Mas eu acho que reflecto muito sobre as coisas, acho que sou bastante introspectiva e então e também as observações, sim agora estou-me a lembrar, talvez fossem as observações que eu fiz que contribuíram mais para a minha auto-formação mas observar também subentende, implica observar a orientadora e observar as estagiárias para além de observar os alunos.

In – Os seminários são importantes para reflectir sobre essas observações? Como te preparas para esses seminários? Tomas notas sobre as observações que fazes?

F1 – Essa é a fase do antes do seminário? Antes do seminário não aponto nada, aponto quando estou a observar mas geralmente para o seminário as minhas observações ou

dúvidas são espontâneas não vêm já preparadas. Vou para o seminário ou posso ter tido anteriormente alguma coisa que me tenha chamado a atenção ou possa ter tido ...mas também aconteceu muitas vezes não ter assim nada de especial e no decorrer da conversa surgirem dúvidas ou observações ou seja o que for.

In – Como vêes as apreciações que os supervisores fazem, as críticas, no sentido construtivo, não é, que fazes?

F1 – Eu acho que fui receptiva às críticas que me fazem, por vezes não concordei mas quando não concordava discutia-se, debatia-se, falávamos sobre o assunto em questão ou eu chegava às minhas conclusões ou eu guardava as minhas observações mas tinha em conta as observações pertinentes da minha orientadora ou então realmente chegava às mesmas conclusões e mudava de opinião seguidamente.

In – Portanto, a crítica serve para melhorar?

F1 – Sim, daí que eu tenha dito há bocado que uma pessoa não podia ser nem demasiado boa nem demasiado rígida até porque há um provérbio em francês que diz “*Qui aime bien châtie bien* “ também acho que uma pessoa não pode estar sempre a dizer “sim, sim tá bem, tá bonito, tá não sei quê não sei que mais” porque isso também não é ser realista porque por muito boa que uma pessoa seja há sempre coisas que pode melhorar, acho que sim, as críticas não foram só boas como necessárias.

In – Se estivesses a iniciar agora o estágio, o que alterarias no teu percurso?

F1 – A minha organização, principalmente a minha organização porque de resto não tenho nada a apontar aos orientadores, aos estagiários, gostei das turmas que nós tivemos, aprendi muita coisa também. Acho que se eu não tivesse feito o estágio seria uma professora muito diferente daquilo que poderei ser daqui para a frente.

In – Queres desenvolver isso? De que maneira foi influente para a tua vida futura?

F1 – Acho que é simplesmente, custa-me um bocado dizer isso porque tenho a sensação que é muito repetitivo e que todos dizem o mesmo, mas acho que o confronto com a realidade, com os alunos, e em relação ao orientador aquilo que poderia agora resolver o meu problema seria uma formação contínua, não é, mas para além da formação contínua, a experiência, e a minha orientadora tem essa experiência, portanto aprendi muito porque mostrou-me o que eu quero desenvolver, ou seja, deu para observar a partir das observações que eu fiz das aulas que ela deu, deu para me chamar a atenção para pormenores que provavelmente nunca me teriam passado pela cabeça se não

tivesse tido estágio, que é mesmo assim, no meu caso a mim a Francês ainda mais por ser a minha língua materna, porque há certos pormenores que me escapam por português não ser a minha língua materna especialmente de adequação a nível de eu falar muito depressa e esqueço-me de que eles não são franceses e coisas assim do género e assim principalmente nas estratégias pedagógicas, o facto dela falar devagar, e de reformular usando palavras que sejam as mais próximas do português e depois pedir aos colegas que façam a tradução do que foi dito para confirmar que tenha sido tudo entendido, eu não sei se me teria lembrado de fazer isso logo, talvez com a experiência, ao ser confrontada com o problema talvez eu o teria conseguido. Estou-me a atrapalhar cada vez mais. Tenho a sensação que não estou a ser clara.

In – Resumindo, quais são as características que um professor deve ter para exercer as suas funções, porque são várias?

F1 – Acho que tem de informar os estagiários sobre os eventos, congressos, formações que estão a decorrer, como foi feito, ou até acontecimentos culturais que fossem pertinentes, fomos sempre alertados, tem que haver também uma parte teórica penso eu que uma pessoa também tem de saber trabalhar com terminologia, não é, tem de ser flexível e tem de incentivar a autonomia mas também propor novas propostas de trabalho para que o aluno, o estagiário não seja limitado àquilo que já lhe disseram e àquilo que ele já sabe, se é para inovar tem que haver novas propostas de trabalho e acho que tem de ter prática...

In – F1, para terminarmos, ajudaste-me muito, o que é que gostaste mais deste ano?

F1 – A interacção com os alunos e orientadores e estagiários. Foi mesmo isso.

In – A nível pessoal ou profissional?

F1 – Pessoal, pessoal. Talvez tenha sido a nível pessoal, a nível profissional também foi bom ...mas acho que foi mais a nível pessoal. Não estou a dizer que tenha ganhado mais em termos pessoais porque eu acho que em termos profissionais foi muito, muito ...proveitoso mas talvez a parte que fique mais foi a parte pessoal porque acho que a parte profissional foi assimilada, portanto uma pessoa à medida que a pessoa vai expondo as dúvidas e as dúvidas são respondidas e uma pessoa depois, as dúvidas que tive, ao ter as respostas tentei pôr em prática aquilo que me tinha sido aconselhado, logo acho que aquilo está assimilado portanto já não reflecto tanto, não há tanta reflexão sobre essa parte porque acho que já assimilada, há dúvidas e chamadas de atenção que

ficaram, não vou ter de voltar a ler os meus apontamentos, em alguns casos terei que o fazer mas na maior parte deles não preciso de voltar porque me marcaram-me. Porque tendo-me marcado e considerando que eles estão assimilados, acho que a memória do estágio seja sim a interacção.

In – Vais querer manter os contactos com as colegas, com os supervisores ou são amizades efémeras?

F1 – Por acaso estou a tentar pensar numa prenda original, porque uma prenda é fácil de dar uma prenda agora uma prenda original e que agrade já é mais complicado, que agrade nem por isso mas original, já estou a pensar nisso. E também estou a pensar que para o ano sou capaz de vir cá visitar porque sei que a nossa orientadora vai ficar com a mesma turma deste ano então assim matava as saudades, aproveitava e ficava também a saber dos alunos, já pensei nisso sim, e já sei a morada deles de cor também, portanto estava a pensar em mandar um postal no Natal ou assim qualquer coisa do género.

In – E com as tuas colegas de estágio?

F1 – Com as minhas colegas de estágio (...) sim, se bem que a minha relação de uma e de outra é muito diferente.

In – Dás-te melhor com uma do que com outra?

F1 – Sim, sim porque para além do feitio ser mais compatível do que uma, essa pessoa também me acompanhou durante o meu ano lectivo passado, fiz os trabalhos de grupo todos com essa pessoa o ano passado, portanto....

In – Há uma afinidade maior...

F1 – Exactamente, não sei, pronto, não é só a questão de feitio, digamos assim.

In – Ok, obrigada, gostei, ajudaste-me imenso. (Neste momento, julguei ter desligado o gravador. Nenhuma das duas sabia que estava a gravar a partir desta altura; transcrevo até ao momento em que me parece pertinente terminar)

F1 – Não sei, tenho a sensação de não ter sido clara.

In – Foste, foste.

F1 – Não sei, é estranho, são perguntas...às vezes tenho a sensação que quando as respostas me parecem óbvias não consigo verbalizá-las porque o meu estágio foi bom, tenho a certeza, não tenho dúvidas algumas sobre isso, agora depois estar a explicar como foi...mas pronto quando olho para trás, os seminários, acho que tive uma intervenção bastante regular, digamos assim...

In – participativa?

F1 – bastante participativa, em relação a mim como em relação às minhas colegas e ...

In – Eu acho é que estás mais a falar dos de Francês, não é?

F1 – Nos de Francês porque o Inglês, acho que o de Inglês, em relação ao Inglês acho que, em relação ao Inglês não acho que me tenha preparado tão bem como no Francês, só vi as turmas nos dias em que lhes fui dar aulas (...) (*toca o telemóvel da F1*) porque a Francês há mais exigências, digamos assim, a Francês do que a Inglês tanto que a Inglês eu já não preciso de fazer nada há muito tempo e a Francês não. Acho que a Francês a reflexão é mais profunda, digamos assim, e mais...

In – ...sistemática.

F1 – Exacto, acho por acaso isso nem tem a ver com o que disse no início de gostar mais de uma língua do que outra ou de falar melhor francês do que inglês ou seja o que for, acho que é mesmo uma relação muito mais fria até porque nos seminários, agora na entrega dos trabalhos finais de Inglês nem sequer fomos chamados para ir à faculdade recebê-los e a Francês nem sequer se pode pensar numa coisa destas, acho que a Francês...

In – ...estás a falar do relacionamento frio com a disciplina, não é com o supervisor?

F1 – Não, não, senão fosse o supervisor de Inglês então, se não fosse ele então não teria aprendido nada a Inglês. Porque em termos de faculdade acho que não ter sido nada preparada minimamente, nem este ano nem o ano passado, mas em termos de faculdade mesmo. Agora o meu orientador, eu acho que se tivesse tido outro também poderia ter qualidades não é, agora pergunto é se não tivéssemos tido um orientador como aquele não teria aprendido nada nem no ano passado nem este ano, nem no ano passado nem na escola.

In – Consideras-te autónoma já?

F1 – Considero e por acaso tenho alguma ansiedade de o ser completamente, de ter uma turma à minha frente e de fazer as coisas conforme a minha leitura das coisas se bem que a minha leitura esteja influenciada pelos seminários ...

In – E vai evoluir ao longo da tua vida, F1, desejo-te as melhores felicidades pessoais e profissionais.

F1 – Obrigada, a falar português não sou assim tão má mas se eu souber que estou a falar numa situação formal e que estou a ser gravada, estou a pensar nos tempos que tenho que usar.

In- Isso acontece connosco com o Francês.

F1 – É que agora até fiquei irritada como é possível que eu não ter nada para dizer das características dos ...

In – Mas disseste: deve ser actualizado, deve ser flexível, deve incentivar a autonomia, saber gerir ...

F1 – Pois, essa é outra que eu devia ter dito aí, que é uma coisa muito difícil nos orientadores. Acontece muito no ambiente de aprendizagem com as turmas que é gerir as diferenças pessoais, que numa turma talvez seja mais fácil por não haver grande contacto, há contacto sim senhora mas não é o mesmo do que com as estagiárias, (*toque de saída*) é diferente desde o princípio do ano estamos sempre juntas e estamos nos seminários e não sei quê não sei que mais, é diferente do que estar com uma turma porque o contacto é nas aulas e não passa disso. O que eu senti é que nós não temos as mesmas personalidades, não é, então a orientadora adapta-se mais ou menos às personalidades, por exemplo, houve coisas que ela disse a algumas de nós, houve coisas que me disse a mim que não era capaz de dizer aos outros mesmo que fosse na mesma situação, seria capaz de o dizer mas de outra forma, teria, mas isso é natural, eu faço isso também, toda a gente faz isso ou deveria fazer isso mas é difícil de se fazer. Cada personalidade, por exemplo, com a F3 pode dizer-se qualquer coisa, não tem problema nenhum, não sei se calhar é porque a conheço que vejo as coisas assim mas se a pessoa é mais reservada e distante, não se faz tanto como quando se faz com a F3, por exemplo.

ANEXO 4

Transcrição da entrevista com F2

Dia 25 de Maio de 2007

Sala de Departamento de Francês

11h40

Código de transcrição:

In- Investigadora

SF- Supervisora de Francês; Si – Supervisor de Inglês

F1 – Formanda ; F2 – Formanda 2; F3 – Formanda 3

(...)- Pausa breve

[...]- Silêncio prolongado

[../.]- Discurso não decifrável /descodificável

(*italico*)- Expressões não-verbais

In – Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a tua disponibilidade em nos conceder esta entrevista e pedir a autorização para a respectiva gravação. Muito obrigada. Como já sabes, estamos a desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, ou orientação pedagógica tanto faz. O objecto dessa investigação são os processos interactivos enquanto processos de construção de identidades profissionais. Gostava, tenho mesmo de o fazer, de salientar que a tua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista é analisado e divulgado apenas para estes fins; e o anonimato é garantido assim como a confidencialidade dos dados. Tenho de dizer isto porque acho que é importante dizer. Bom, acho que para começar, vamos começar pelo princípio e perguntar o que é que te levou a enveredar pelo ensino.

F2 – No 9^a ano estava indecisa qual seria meu futuro e como temos logo de escolher logo uma vertente, decidi que ia ser professora, como sempre gostei de línguas, não é, decidi que queria ser professora de Inglês, depois isto já com antecedentes familiares, ou seja, o meu pai já foi professor, a minha mãe já foi professora, os meus dois tios foram professores, pronto, quando, sabia que no 9^o ano, quando escolhi humanísticos, já

sabia que queria ser professora de Inglês. Quando acabei o 12º não sabia bem que curso escolher e, enganada pelas minhas notas a Francês, escolhi também o Francês /Inglês. Mas portanto quando entrei na faculdade apercebi-me que o nível, apesar do nível de inglês acho que estava mais ou menos equilibrado com o da faculdade, mas o de francês não, ou seja, tive uma boa nota a Francês no secundário, acabei o secundário tive dezasseis a Francês, mas quando entrei para a faculdade o primeiro ano foi um desastre porque o dezasseis do 12º...

In – Isso acontece a muita gente...

F2 – pronto, foi por isso, ainda tentei mudar mas já não mudei, continuei com o Francês.

In – Mas sempre quiseste ir para o ensino, não é?

F2 – Sim.

In – E este ano como está a correr a experiência ou como é que te correu visto que estamos no final?

F2 – Correu bem, acho eu. É assim, o ano passado nós como não temos as pedagógicas integradas no curso, nós acabámos a licenciatura e o ano passado foi só pedagógicas e o ano passado foi o primeiro ano que não houve remuneração no estágio, nós já sabíamos disso quando escolhemos, quando escolhemos a profissionalização, no entanto, tivemos um professor que quando me disse que este ano era a verdadeira prova, ou seja, nós íamos ver se tínhamos vocação ou não. Eu sempre gostei de ser professora, no fim deste ano continuo a gostar de ser professora só que reconheço as minhas limitações, não é, obviamente. Acabo o estágio de Francês/Inglês mas obviamente quero ser professora de Inglês e não de Francês porque reconheço sempre as minhas limitações mas em termos de professora enquanto profissão foi, foi, continuo a querer ser e gostei muito deste ano.

In – Achas que o ensino é uma questão de vocação ou uma coisa que também se aprende a fazer e que se aprende a gostar?

F2 – Acho que tem tudo um bocadinho porque eu quando digo vocação digo, refiro-me a, portanto, quando eu escolhi humanísticos no 9º ano, os meus pais entraram quase em conflito comigo porque sabiam que a profissão estava muita má, pronto, e queriam que eu fosse para as matemáticas, para as ciências e eu recusei-me porque disse que se eu ia fazer uma coisa a minha vida toda mais valia fazer uma coisa que eu gostasse do que estar sentada atrás de uma secretária a fazer uma coisa que eu não gosto a minha vida

toda ainda que a ganhar muito dinheiro, portanto foi logo uma opção saber que eu ia fazer uma coisa que gostasse, por isso é que eu falo em vocação. Mas acho que não é só a vocação que nos leva a ser professores, para já aprendemos uma coisa nova todos os dias, acho que não há dia nenhum que não aprendamos uma coisa nova, em termos de psicologia da educação isso aí é a todas as horas, porque não há coisas definidas, não há este aluno é assim, podemos fazer generalizações mas nunca podemos afirmar este aluno é assim temos de o ir conhecendo ao fim do ano e às vezes é no fim do ano que estamos a conhecê-lo melhor e acaba-se o ano e perdemos o contacto. Mas em relação a ensinar, não sei, não é só vocação acho que tem de se trabalhar muito obviamente mas acho que também depende um bocadinho das personalidades, porque há pessoas que são mais extrovertidas, que conseguem transmitir os conhecimentos de uma maneira e há outras que não conseguem, apesar de ter muitos conhecimentos, não conseguem transmitir dessa maneira...

In – isso também vai mudando, não é?

F2 – Também se vai mudando mas também depende muito da personalidade da pessoa mas obviamente que não é só vocação e há muitos professores que podem até nem ter essa vocação e são professores e são bons professores porque exactamente trabalham muito.

In – E as expectativas, as tuas experiências lectivas este ano têm correspondido ou corresponderam às tuas expectativas iniciais ou não?

F2 – Sim, não percebo o que quer dizer bem com as expectativas...

In – Se a tua experiência da prática pedagógica portanto enquanto estiveste a leccionar, as aulas que deste, se correspondeu às expectativas, se era aquilo que estavas à espera ou se ficaste desiludida?

F2 – É assim, acho que, agora vou dizer todas nós mas por mim, especialmente para mim, fiquei um bocadinho desiludida com o nível dos alunos ...

In – a nível de conhecimento?

F2 – Exactamente, porque nós estamos por exemplo numa língua estrangeira num nível 5 e eles agem e fazem perguntas como se estivessem no nível 3 e isso desilude um bocadinho a nós que estamos pela primeira vez em frente a uma turma mas acho que também ao próprio professor da disciplina. Mas em relação à interacção e a maneira como reagiram à nossa presença acho que reagiram muito bem, não nos trataram pior

por sermos estagiárias, acho que correu bem, em relação, pronto, no início nós estávamos muito nervosas ou pelo menos eu estava muito nervosa, isso foi o que correu pior porque na primeira aula, por exemplo, de Inglês que eu dei, que é onde eu me sinto mais à vontade é em Inglês, e a primeira aula que eu dei as minhas pernas estavam a tremer, os meus joelhos tocavam um no outro. Pronto, ainda tenho de melhorar em relação à segurança mas em relação à resposta dos alunos, acho que correu tudo muito bem, foi como eu estava à espera. É a tal coisa, nós idealizamos uma coisa e...acho que correu bem.

In – Achas que este ano, a experiência deste ano vai ser importante e influente na tua vida profissional futura?

F2 – Muito. Embora, pronto mas isso tem a ver com metodologias a do francês e a do Inglês porque se eu fosse leccionar Francês acho que tinha muito mais experiência do que se for leccionar Inglês porque nós assistimos a quase todas as aulas que a orientadora dá e conversamos muito e as planificações são muito trabalhadas com a orientadora, ela dá-nos muito apoio, orienta-nos mesmo no trabalho. A Inglês não é bem assim, portanto, o professor ajuda-nos muito não é isso, mas a metodologia é muito diferente e o Francês é mais pragmático mas a experiência é muito importante e obviamente que o papel dos orientadores nisso também é de extrema importância porque, embora não devesse ser, mas acho que durante toda a minha prática lectiva vou olhar para os meus orientadores como modelos que eu devo seguir, são os modelos, não é, por isso é muito importante. Agora em termos de experiência não (...), considero que é um bocadinho desmotivante o facto de, mas agora falo um bocadinho do inglês porque o francês não é bem assim, mas no inglês damos muitas poucas aulas e o que acontece, e acontece nas duas disciplinas, é que as únicas aulas que nós damos são as testagens, ou seja, (...)

In- As de avaliação?

F2 – Exactamente, ou seja, nós nunca podemos fazer uma experiência porque sabemos que vamos ser avaliados. Portanto nós não nos vamos pôr a, como eu cheguei a pensar, “ah, será que faço este exercício ou faço este exercício?” eu podia pensar “experimento fazer este e vejo como é que eles reagem” e depois vou, vou..., porque é o que devemos fazer na nossa prática lectiva, não é, adaptar a nossa metodologia aos alunos, neste caso

nós nunca o poderíamos fazer porque se o fizéssemos estávamos logo a ser avaliadas por isso, se corresse mal éramos avaliadas por ter corrido mal.

In- A Francês há mais essa possibilidade de testar e de reformular?

F2 – Mais com a orientadora, com os alunos não. Nós, eu pelo menos nunca me atrevia a fazer experiências com os alunos, propunha à orientadora e a orientadora dizia isso vai resultar ou isso que não vai resultar ou eles vão conseguir ou eles não vão conseguir, era mais a palavra da orientadora porque testar com os alunos mesmo não. Eu pelo menos nunca me atrevi.

In – Então isso leva-me à outra pergunta, que já respondeste em parte, que é o papel da orientação, da supervisão pedagógica, que é importante no desenvolvimento pessoal e profissional do formando. O que é que esperavas da supervisão? Correspondeu também às expectativas? Se tivesses de caracterizar a supervisão pedagógica, a orientação de estágio, como a definirias?

F2 – É difícil, pronto, eu tento separar sempre o Inglês do Francês, porque são coisas diferentes mas acabam por se complementar até porque nos dão conhecimentos diferentes exactamente por isso, mas a orientação é diferente exactamente porque se trata de duas metodologias diferentes e de dois orientadores diferentes. Em relação ao Francês, a orientação é, não posso dizer que é boa ou má, é muito acompanhada, a orientadora preocupa-se em estar sempre connosco, nós propomos as coisas mas ela preocupa-se em que aquilo resulte, o que é que eu posso dizer mais, os seminários de orientação são sobretudo para discutirmos opiniões, opiniões sobre as aulas, sobre exercícios, sobre alunos também, sobre estratégias sobretudo, enquanto que no inglês é diferente porque no Inglês não sei se é por ser o orientador que é mas acho que ele se preocupou em afastar-se um bocadinho de nós em termos de aulas. Nós fomos assistir a uma aula dele só durante o ano todo, e mas eu sei que é bom e é mau, é mau porque não temos realmente aquele modelo em sala de aula mas acho que, isto sou eu a pensar, acho que a intenção dele é exactamente não termos esse modelo para criarmos o nosso próprio modelo, a intenção dele é essa, porque acho o que aconteceu no primeiro período depois de termos ido assistir à aula dele, é que ele provavelmente notou algumas influências dele próprio na nossa prática, acho que ele tentou-se afastar o máximo disso para que nós criássemos a nossa própria prática. Em relação às aulas mesmo, o orientador também segue de perto as nossas planificações, as que nós

apresentamos, além de nos orientar, porque acho que isso é importante, ele além de ser orientador, ele puxa por nós, tenta levar, puxar pelas nossas capacidades para que não seja ele a dizer “este exercício não está bem, devia ser este”, ele puxa por nós para que nós cheguemos a essa conclusão e façamos nós próprias as alterações que são precisas fazer e as explorações que são precisas fazer porque muitas vezes e o problema no estágio de Inglês é que nós somos obrigados a trabalhar com arte e muitos de nós nunca trabalhou com arte, nunca trabalhámos com arte, não sabemos, sei lá, ...

In – Estás a falar da pintura, da escultura...

F2 – ...fazer a descrição de um quadro, associar músicas a sentimentos assim muito fortes e se calhar essa é a parte mais difícil do estágio de Inglês, ele nunca nos disse isso “esta música transmite isto”, “então o que é que isso transmite?”, “então o que é que tu pensas...”, ou seja, fez connosco o que nós temos de fazer mais ou menos com os alunos, para que nós cheguemos lá por nós próprias. A orientação não é nos dizerem que nós devemos fazer isto ou fazer aquilo, é orientarem-nos no nosso trabalho e acho que isso nas duas vertentes conseguiram bem, nas duas línguas.

In – Quais são as características que achas fundamentais que o supervisor pedagógico deve ter?

F2 – As características fundamentais? A competência linguística, claro, não é, pronto fora essas coisas...as características que eles devem ter? Não sei (*risos*) sinceramente nunca tinha pensado nisso.

In- Não é as que eles têm ou deveriam ter...

F2 Sim, eu sei. As competências linguísticas, sei lá, a formação pedagógica para nos poderem acompanhar, devem ser pessoas muito actualizadas como a professora Sf é, portanto sempre em cima do acontecimento, quando sai alguma coisa relativamente ao Francês ela está lá para saber, ...

In – E a nível relacional?

F2 – Pois, isso acho que é mais difícil. O orientador, era isso que eu ia dizer, tem de ser praticamente um acrobata porque, eu acho que sim, tem de ter muita elasticidade, porque não...como é que eu hei-de dizer, pronto, isto todos os professores mas sobretudo os orientadores porque trabalham, neste caso é um núcleo de estágio com três pessoas, apesar de nós nos darmos relativamente bem há sempre conflitos, há sempre coisas com as quais não concordamos como toda a gente em qualquer momento da sua

vida, e os orientadores têm de conseguir dizer não a uma pessoa, dizer sim a outra mas sem dizer o não e o sim sem dar razão, sem dar explicitamente razão a uma pessoa e tirar a da outra e fazer uma gestão do grupo que acho que isso deve ser difícil fazer uma gestão do grupo por isso é que eu acho que o ramo educacional em relação a isso acho que não... não ensinam os professores a gerirem grupos, por exemplo, nas escolas acho que também...

In ...a gerir conflitos...

F2 – Gerir conflitos exactamente, acho que nas escolas dentro do próprio grupo de Inglês ou de Francês ou de Geografia, acho que as pessoas deviam aprender a falar umas com as outras e a trabalhar em grupo.

In – Até a liderar, não é?

F2 – Exactamente, acho que há grandes falhas em relação a isso e os orientadores deviam ter formação em relação a isso, não sei se têm ou não mas pronto mas deviam ter, porque estão a trabalhar com três pessoas adultas, não é, já temos vinte e tal anos, que já estão licenciadas, não é, que estão a fazer o estágio de profissionalização, que para o ano vão estar numa escola em frente a alunos, não é, que vão estar a ser testados mas na vida real e muitas vezes surgem conflitos e os orientadores é que têm de se aperceber deles sobretudo porque muitas vezes os estagiários não vão ter com o orientador e dizer passa-se isto e isto e isto. Não sei, ...

In – Têm de ter alguma perspicácia...

F2 – Têm mas também têm de tomar acções porque, não sei, porque os orientadores tentam-se manter (...) passivos e tentam não se meter e ser indiferentes para não tomar uma posição em relação...

In – ...não serem parciais.

F2 – Para não serem parciais, para não tomar um lado em detrimento do outro e isso também acaba por ser um bocadinho, não sei, fica-se um bocado na corda bamba, não sabe se o orientador está a perceber se não está a perceber se..., o que é que, não sei...

In – Estás-te a referir a algum caso especial?

F2 – Sim em relação a um caso que aconteceu pelo menos comigo, pelos vistos não aconteceu com mais ninguém, não sei, e eu acho que (...)

In – Devias ter tido mais apoio, é isso?

F2 – Não, não falo do apoio, acho que apoio, pá, não sei. Só que aconteceu um caso, que eu tentei, mas isto parece que foi só comigo, o problema é meu, e que tentei aguentar o máximo possível até que cheguei a uma altura em que estava na escola de sorriso de orelha a orelha e chegava a casa e estava meia hora a chorar durante duas semanas. Depois de o orientador de Inglês dar as notas, que eu sabia que poderia falar com ele, liguei-lhe e falei com ele, pronto, porque precisava de desabafar e conseguir falar e saber qual era a opinião dele, o que é que eu faria e o que eu não faria. E acho que, mas isto lá está, não sei se uma pessoa que tenha formação em relação a trabalhar com grupos, qual é que é a opção correcta a tomar em relação a isso, não sei se ...

In – Mesmo quando há formação, tem de haver bom senso e tem de haver uma adequação, às vezes uma atitude é mais correcta para uma pessoa e menos para outra...

F2 – Pois exacto, também não ponho em causa as atitudes dos meus orientadores porque são pessoas e pronto também fizeram o que a consciência lhes dizia, não é?

In – Achaste que estiveste menos apoiada...rejeitada?

F2 – Não, não, os meus orientadores sempre estiveram lá para o que fosse preciso quer a nível, e isto graças a Deus, quer a nível profissional, não é, de orientação de estágio quer mesmo a nível pessoal, se tivéssemos algum problema podíamos contar com eles para o que fosse necessário, e acho que isso tivemos muita sorte no núcleo de estágio onde fomos inseridas. O que eu estou a dizer é que se calhar, mas isso se calhar o problema é meu, penso muito em coisas que não devia e então depois fico em stress, fico stressada mas acho que as pessoas deviam ter tomado esta acção ou aquela acção e como não tomaram fico desmotivada.

In – O problema nunca é nosso, tem é de ser partilhado para deixar de ser nosso e ser de todos...

F2 – mas enquanto aluna é um bocado chato nós estarmos a partilhar uma coisa com pessoas que sabemos que podemos estar a prejudicar outra pessoa, uma outra pessoa, um colega nosso, podemos estar a prejudicar, não é, e falar abertamente com os orientadores, os orientadores apesar de serem pessoas também são as pessoas que dão as notas por isso nós nunca queremos prejudicar ninguém, não é, a não ser que seja propositadamente e que vou falar com a orientadora só mesmo para ver se ela baixa a nota à outra pessoa, não é, mas como não faço isso...

In – O teu silêncio foi para proteger alguém?

F2 – Não foi para proteger, foi pura e simplesmente para não criar atrito porque sei que estou num núcleo de estágio com três pessoas mais dois orientadores, portanto são cinco pessoas e não..., prefiro ficar eu calada do que estar a dar razões para haver conflitos e atritos dentro do núcleo de estágio. É preferível uma pessoa ficar calada e continuar a trabalhar o ano inteiro do que chegando ao segundo período começar a criar conflitos dentro do núcleo de estágio. Por isso, são opções.

In – Diz-me lá, quem foi mais importante para ti nesta formação?

F2 – Quem? Isso não consigo dizer, não sei, os orientadores porque lá está são o modelo que nós vamos tentar seguir.

In – Em relação às colegas, não houve entre-ajuda no trabalho? Não houve trabalho colaborativo?

F2 – Houve, nós tivemos de fazer trabalhos a três a Francês, a Inglês não, a Francês houve trabalho a três e aliás a F1, como francófona, muitas vezes chegava ao pé de nós e disponibilizava-se a fazer uma série de coisas porque exactamente tem uma competência linguística que eu pelo menos eu não tenho.

In – A fazer ou a ajudar a fazer?

F2 – Ajudar a fazer, fazer uma correcção, por exemplo, uma coisa assim.

In – Uma coisa é fazer por outra outra coisa é fazer com...(risos)

F2 – (risos) eu também não sou assim. Estou a dizer ajudar a fazer por exemplo uma correcção, ver uma folha e dizia “olha, eu faço a correcção”, fazer uma correcção dos erros linguísticos que pudessem existir.

In- Pensas mais tarde continuar o contacto com as colegas ou são amizades efémeras?

F2 – Com a F3 sim, (risos) mas isso não depende só de mim, depende sempre de duas pessoas.

In – O quê, a amizade efémera ou...

F2 – Manter o contacto com a F3.

In – Bom, vamos falar agora mais sobre as dinâmicas, os processos de desenvolvimento profissional que se centra um bocadinho nas reuniões, nos seminários. Os seminários são importantes para esse desenvolvimento até relacional, emocional...achas que toda a gente participa de forma equitativa nos seminários?

F2 – Sim, acho que a orientadora faz por isso, pede-nos sempre a opinião às três, não é, ordeiramente F2, F3, F1, o que é que pensam sobre isso e cada uma dá a opinião sobre

isso. Depois a orientadora começa por fazer a introdução, não é, ao tema. Pede-nos as opiniões às três e depois faz a conclusão, depois do que todas disseram, mas acho que sim.

In – Preparas-te de alguma maneira especial para estes seminários? Como te preparas para os seminários? Normalmente são sobre aulas que vão assistidas ou que foram assistidas, como te preparas?

F2 – Portanto, quando são aulas que as colegas deram, nós tiramos notas sobre as aulas que elas estão a dar, não é, e depois pegamos nas notas e falamos sobre as notas que tiramos. Em termos teóricos não há preparação, eu pelo menos não me preparo lá mui em termos teóricos...

In – E notas, também não há lá muitas, pois não?(*risos*)

F2 – Pois, pois não.(*risos*) Não porque nós geralmente vamos sempre acompanhando o trabalho de preparação, portanto já sabemos mais ou menos o que vai falhar e o que não vai falhar, depois quando chegamos lá enfim...Em termos teóricos, não. O Inglês é diferente porque o Inglês, nós nos seminários, não são sobre as aulas porque nós não assistimos às aulas umas das outras e achei isso positivo e (...)

In – Ai é?

F2 – Sim, embora eu no início, eu achasse que gostaria de ir assistir às aulas das minhas colegas mas depois da experiência no Francês...

In – Não achas que podem aprender umas com as outras, com os erros, com os aspectos positivos?

F2 – Quando estamos lá pronto com a predisposição para aprender sim, agora quando estamos lá com outras predisposições não. O problema dos estágios é que pronto há sempre pessoas que o importante para elas não é aprender mas as notas, não vejo relevância nisso mas pronto. Achei mais correcto, no início não me apercebia, dávamo-nos todas bem e tal e não sei quê, mas agora neste momento percebo e gosto mais do Inglês. Acho que devíamos ir assistir às aulas do orientador mas em relação a ir assistir às aulas umas das outras acho que não porque depois se o facto de estar lá uma pessoa estranha já influencia a nossa actuação em frente aos alunos, quando estão lá três pessoas estranhas influencia mais, até porque se falar com orientadora de Francês a minha melhor aula, isto tem a ver, sei lá, eu acredito que nas coisas dos karmas e nas ondas positivas, e a minha melhor aula foi quando não estava lá a F1 pronto porque a F3

para mim é quase, não em termos de conhecimentos mas em termos de estatura e da maneira de estar dela é quase como uma aluna e a orientadora pronto está lá porque tem de estar lá para avaliar

In – A F1 é demasiado crítica, é isso?

F2 – Sim, mas não é ser demasiado crítica, pronto eu sempre reconheci os meus erros nunca disse a ninguém nem que era pior ou nem que era melhor mas pronto acho que a gente pode ser críticas de várias formas.

In – E como é que tu vês as apreciações que são feitas pelos orientadores?

F2 – Como é que eu vejo as apreciações?

In – Como é que as trabalhas?

F2 – Tomo sempre nota quando falam de mim, tomo sempre nota das coisas que me criticam negativamente, nos pontos fortes, acho que os pontos fortes devem ser sempre melhorados e das críticas negativas também, tenho de trabalhar mais nas críticas negativas do que nas positivas. Por exemplo na primeira aula que dei de Inglês, eu tenho um problema digamos, nunca digo, por exemplo, *think* digo sempre “tink” com “t” e foi uma das coisas que o professor notou fiquei paralisada com uma falha linguística destas e ele disse que pronto “Tens de treinar, e eu disse “então professor, como é que eu vou conseguir ultrapassar isso?” e ele disse-me “olha, pões-te em frente ao espelho e falas para o espelho” e foi o que eu fiz. Cheguei ao fim do ano...no segundo período melhorei mas depois como melhorei, acho que isto ainda é pensamento de aluno, como melhorei no segundo período não treinei mais e no terceiro período voltei a fazer o mesmo erro mas, pronto, é uma coisa a trabalhar para a vida e todas falhas que me foram apontadas tentei sempre ultrapassá-las de alguma forma, tentei criar estratégias para as ultrapassar.

In – Achas que as apreciações dos orientadores são feitas de igual forma para vocês as três?

F2 – Acho que a intenção é essa, não sei.

In – Melhoraram as três da mesma forma?

F2 –Acho que sim, não sei, também não posso falar pelos outros, pelo menos eles tentam, eles esforçam-se por tratar os três da mesma maneira e não beneficiar ninguém em detrimento do outro, não sei.

F2 – Se tivesses de modificar alguma coisa nos seminários, quer de Inglês quer de Francês, alterarias alguma coisa?

A – Sim, acho que nós alteramos sempre qualquer coisa (risos). Acho que o orientador de Inglês em termos teóricos, os nossos seminários são sempre em termos teóricos, sobretudo temos sempre um bocadinho de teoria, acho que devia também nos dar algum trabalhinho de leituras em casa para nós nos irmos preparados para...porque é suposto o ano passado nós já termos falado de muita coisa, mas há muita coisa que falhou o ano passado, e que nós não falámos sobre isso, acho que não temos os conhecimentos que devíamos ter. Acho que o professor devia nos dar algumas leituras teóricas porque a parte do Inglês, por exemplo, os seminários de Inglês não, nós não temos nada teórico. A coisa que acontece é que o professor M. vai para lá ler poemas e nós ouvimos, estes últimos seminários têm sido assim. O orientador a saber disso poderia nos pedir um bocadinho mais de trabalho teórico embora nós estamos sempre a nos queixar que temos muito trabalho, muito trabalho, muito trabalho mas acho que ele podia exigir algum trabalhinho teórico para os seminários.

In – E nos seminários de Francês, o que é que alteravas?

F2 – Não sei, depende das personalidades, a nossa orientadora de francês é muito boa pessoa, é um bocadinho desorganizada às vezes, por exemplo, não sei, acho que é uma pessoa muito aberta, e por exemplo se nós temos seminário marcado para as dez e se chegar uma pessoa e começar a conversar, começamos o seminário às onze ou às onze e meia e isso também é um bocadinho mau porque também estamos a desistir da nossa vida pessoal para estarmos aqui e depois há coisas que falham mas isso é a maneira de ser dela pronto. Se fosse ao contrário, se ela tivesse uma reunião marcada consigo para as dez e eu chegasse ao pé dela e começasse a falar com ela, a sua reunião começava às onze, acho que, pronto, são características pessoais. Em relação ao seminário mesmo, acho que o Francês podia também ser um bocadinho mais teórico, porque às vezes tenho a sensação que nós, é assim, eu sei que nós temos de aprender com o que as colegas fazem também mas estarmos três pessoas, uma vai dar aula amanhã imaginemos, imaginemos que eu vou dar aula amanhã e temos o seminário hoje e o seminário vai ser só sobre a minha aula de amanhã e estão ali duas pessoas a olhar quase para o boneco, eu acho isso um bocadinho mau, eu sei que devemos aprender com os erros dos outros mas às vezes se estamos duas horas com a orientadora e mais

uma pessoa com tipo ping-pong e estão ali duas pessoas de fora ainda que estejamos a saber o que é que a colega vai fazer na próxima aula, acho que é um bocadinho desmotivante, não intervir, não nos pedem a opinião, não...

In – Se calhar uma maneira era envolver mais os outros na planificação...

F2 – Sim mas também não nos pode envolver muito se a planificação é minha, não vai ser a minha colega que vai se envolver na minha planificação, também não é justo, não é, por isso...É que se os seminários se tornassem um bocadinho mais teóricos, poderia ser que, pelo menos nós temos duas horas de seminário, uma hora para falar sobre a aula que vai ser dada no dia X e a outra hora um bocadinho teórico, por exemplo, em relação a essa aula a parte da gramática está um bocadinho mais fraca, então vamos falar sobre gramática.

In – É nesse aspecto que dizes que deve haver uma maior organização?

F2 – Sim, não. Não é organização, quando falei em desorganização não é desorganização de não saber o que fala e quando fala, ela é um bocadinho cabeça no ar mas é muito boa pessoa, mas é um bocadinho cabeça no ar, tem muita coisa na cabeça, o problema dela é esse, é que tem muito trabalho e depois às vezes fica sem saber...Mas em relação aos seminários, quando eu digo teórico estou a dizer mesmo com textos. Porque a nossa orientadora, sempre que há, por exemplo, um problema de gramática, imaginemos que eu faço um exercício de gramática tradicional, ela diz logo “ah mas isso é gramática tradicional, neste momento nós trabalhamos a gramática desta forma e tens fazer estes exercícios assim e assim”, há sempre uma explicação em termos teóricos mas não com o apoio de textos, não com.... Por exemplo, eu não tenho nenhuma gramática semântica, na escola não há nenhuma gramática semântica, nunca vi uma gramática semântica à minha frente, uma gramática, mesmo o livro, sei o que é uma gramática semântica mas nunca estudei por nenhuma, nunca vi nenhuma, não...acho que na faculdade e aqui abrem-nos horizontes para muitos sítios mas que deviam dar um bocadinho mais de coisas reais, coisas palpáveis, coisas que nós pudéssemos ver e por exemplo para o ano quando tiver dinheiro vou comprar a gramática do não sei das quantas porque é boa e porque está de acordo com o Quadro Comum e essas coisas.

In – Portanto, achas importante ter esse tipo de documentação para a prática lectiva?

F2 – Sim.

In – Ok, posso perguntar-te se já te sentes uma profissional autónoma?

F2 – Não, nem pouco mais ou menos, não.

In – Então, como vais para o ano dar aulas?

F2 – Pois o meu problema é esse, foi o que eu disse no meu relatório de Inglês, com 360 minutos de aulas por exemplo em Inglês como é que é suposto eu ter autonomia. É suposto eu ter autonomia com 360 minutos? No início do ano disse ao meu pai este estágio é como tirar a carta de carro. Tiramos a carta de carro, depois de termos a carta é que vamos aprender a conduzir. Porque não dá. Mesmo que os orientadores quisessem não dá, não se consegue embora eu ache que tenha tido uma grande evolução, eu sinceramente acho porque por exemplo no Inglês no início do ano se me pedissem para fazer uma planificação eu ia pegar numa planificação que fiz no ano passado que tinha tido uma boa nota nela e a seguir quase passo a passo ia ver que fiz isto, isto e aqueloutro, pronto vou fazer mais ou menos os mesmos exercícios que é para não errar muito e não sei quê, agora no fim do ano já pegava no computador, já não olhava para nada e ia escrevendo e ia fazer isto e aquilo. Portanto em relação a isso acho que adquiri muita autonomia mas se eu já sou autónoma, não. E não vou apagar o número dos meus orientadores do telemóvel porque para o ano (risos) mas...sei que isso é uma comparação um bocado estúpida mas é como tirar a carta de carro, depois de ter a carta de carro é que vou aprender a conduzir por muito que eles quisessem, os orientadores porque não conseguiam, não conseguiam.

In – Até porque autonomia é uma coisa que se vai adquirindo pela vida fora...

F2 – E as respostas pessoais, se o aluno quiser tomar uma reacção Y eu só vou ter resposta quando isso me acontecer pela primeira vez na vida se não me aconteceu este ano, pronto, vou ser autónoma porque vou inventar, vou trabalhar uma estratégia para dar resposta mas não sou minimamente autónoma nem aprendi pouco mais ou menos o que vou ter de fazer na minha vida docente.

In – Quais são os aspectos que gostavas de ter visto ser mais trabalhados nas aulas por exemplo? Actividades, a gestão de tempo?

F2 – Eu pelo menos tenho grandes dificuldades na gestão do tempo, no início do ano quando a professora estava sempre a cá vir eu estava sempre em stress quando ia dar uma aula de Francês porque é tipo vou dar uma aula de 90 e não tenho aqui coisas para 40 minutos, é sempre isso, eu faço sempre actividades a mais porque tenho medo de não

ter, penso sempre em duas actividades a mais porque tenho medo do que eu tenho não encher 90 minutos. Em relação à gestão de tempo acho que devia, mas também não sei como é que os orientadores iam fazer isso, na gestão do tempo, porque nós só conseguimos trabalhar isso se estivermos a dar aula e vemos um exercício dura este tempo, este exercício dura este tempo “olha, um exercício deste tipo demora mais tempo, mais ou menos X minutos, de outra maneira também não estou a ver.

In – Houve uma evolução a nível profissional. Achas que também cresceste a nível emocional e pessoal?

F2 – Sim, sim bastante, Para já, devido às características pessoais dos meus orientadores que, em termos pessoais, também não os conheço assim tão bem, pelo que eu vi nunca consegui apontar assim uma coisa negativa aos meus orientadores em termos de, também não os conheço assim tão bem, não é, pronto, mas em termos de personalidade a professora Sf é muito teimosa (risos) -já disse uma coisa má - mas aprendi bastante sobretudo a lidar com os alunos em termos de Inglês, o meu orientador de Inglês, porque nós temos uma turma de Inglês, no conselho de turma acho que o professor de Inglês e o professor de Francês acho que são os únicos professores que não dizem mal da turma e aprendi que o que nós criamos com os alunos depois reflecte-se por fora. Porque se temos um aluno que no conselho de turma toda a gente se dá mal com aqueles alunos e eu vejo o meu orientador que se dá super bem com os alunos e que depois tem uma relação óptima com os alunos, há aqui qualquer coisa aqui de errado. Em termos de, não só como professora, especialmente em Inglês que a reacção, a relação que nós tentamos criar com eles depois também se reflecte neles e isso ajuda ou não ajuda ou destrói o nosso trabalho com eles enquanto professores. Como pessoa, pronto....

In – Lembro-me a dada altura que disseste que sentias que dentro de uma aula és uma pessoa e fora da aula és outra, ou seja, tiveste de aprender a ser mais tolerante.

F2 - Sim, não é só isso, eu acho qualquer professor tem de pôr uma máscara, isto é um bocado mal de se dizer mas acho que nós temos de pôr máscaras e eu quando falei nisso era porque por exemplo eu antes de ir para a aula por exemplo estava nervosa, sentia-me pressionada, estava triste, sei lá e depois cheguei dentro da sala de aula, estava ali para dar uma aula aos meus alunos, estava a ser avaliada pela aula que estava a dar portanto não ia estar com uma carrancas de três metros, não é, portanto tive de pôr um sorriso de orelha a orelha , ficar muito activa, muito viva, isto é tudo muito giro, o Inglês é muito

giro, pronto é mais nessa vertente que acho que, imagino que em qualquer trabalho, não podemos levar os nossos problemas pessoais para dentro da sala de aula, não vamos descarregar sobre os alunos os problemas que nós temos eles não têm culpa nenhuma aliás isso só ia piorar a nossa relação e acho que temos de saber separar as coisas muito bem, o que eu também ainda vou aprender pelo resto da minha vida a separar as coisas, porque vai haver algum dia em que esteja mais mal disposta e vou ter de entrar na sala de aula com um sorriso de orelha a orelha e em relação aos meus orientadores, pronto, só fui assistir a uma aula do meu orientador de Inglês mas acho que ele consegue, no caso dele não é bem máscara porque ele é mesmo assim, mas consegue criar um ambiente descontraído dentro da sala de aula propício ao trabalho enquanto que se o professor estiver com má disposição não se propicia o mesmo tipo de ambiente e os alunos não trabalham tão bem.

In – Aprendeste muita coisa.

F2 – Aprendi muita coisa.

In – E gostaste?

F2 – Gostei e todos os dias dou graças a Deus por ter vindo para este núcleo de estágio porque aprendi com duas pessoas extraordinárias e mesmo pelas conversas que oiço dos meus colegas de outros núcleos de estágio, devia rezar o terço todas as noites porque há orientadores de estágio que não sei...

In- Olha F2, foi muito importante esta entrevista, não imaginas quanto. Agradeço-te mais uma vez.

F2 – Se precisar de mais alguma coisa é só dizer.

In – Obrigada.

ANEXO 5

Transcrição da entrevista com F3

Dia 30 de Maio de 2007

Sala de aula disponível

14h00

Código de transcrição:

In- Investigadora

SF- Supervisora de Francês; Si – Supervisor de Inglês

F1 – Formanda ; F2 – Formanda 2; F3 – Formanda 3

(...)- Pausa breve

[...]- Silêncio prolongado

[../..]- Discurso não decifrável /descodificável

(*italico*)- Expressões não-verbais

In – Podemos começar, F3, depois destes percalços todos técnicos? Bem, em primeiro lugar, gostaria de agradecer a tua disponibilidade em nos conceder esta entrevista e pedir a autorização para a respectiva gravação.

F3 – Já tinha dado.(*risos*)

In - Obrigada. Como sabes, estamos a desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, quer dizer orientação pedagógica, no âmbito da Formação de Professores. O objecto da investigação são os processos interactivos na Supervisão Pedagógica enquanto processos de construção de identidades profissionais. A tua colaboração é muito importante para a investigação, é fundamental, mas também queria dizer que o conteúdo da entrevista é confidencial, ninguém vai saber nada disto, e é divulgado apenas para estes fins; e o anonimato é garantido, a confidencialidade dos dados e se um dia quiseses ter acesso também to poderei disponibilizar. Ok? Vamos à primeira pergunta? Preparada? (*risos*) Então F3, o que é que te levou a enveredar pelo ensino?

F3 – Não sei, sei lá...(risos)

In – Porque é que quiseste ser professora?

F3 – Talvez porque ao longo da minha vida sempre tive bons professores com quem tive uma relação muito próxima e, não sei isso também ajudou, sempre me dei muito

bem com crianças e com pessoas mais novas que eu, se calhar como tive uma boa experiência também gostava de qualquer dia conseguir levar os outros a terem essa experiência.

In – Já que falamos em experiência, como é que correu a tua experiência este ano?

F3 – Um bocado turbulenta em alguns momentos. *(risos)*

In – Turbulenta porquê? Muito trabalho?

F3 – Muito trabalho, problemas de organização também um bocado, depois stresses.

In – Mas stress de quê, de cumprimento de prazos?

F3 – Também.

In – E o que é que gostaste mais no fundo daqui da experiência aqui integrada na escola? Porque a experiência também é da faculdade e da escola, mas relativamente à escola, o que é que gostaste mais?

F3 – Foi mesmo o dar as aulas, estar com os alunos e ver a relação que tinha com eles, eles darem-se bem connosco.

In – Portanto não foi nenhuma desilusão, as aulas?

F3 – Não, não, teria sido um bocado melhor se tivessem corrido um bocado melhor mas a experiência também não é muita, o à vontade também ainda não é muito...

In – Claro. Pelo o que eu soube também não correram assim tão mal...

F3 – Pois podiam ter corrido melhor *(risos)*

In – E achas que este ano vai ser importante e influente na tua vida profissional futura?

F3 – Claro, por tudo o que aprendi, já vi alguns problemas que tinha, que já sabia que tinha, já sei mais ou menos como é que os posso ultrapassar.

In – Aprendeste contigo ou contigo e com as tuas colegas, contigo, com as colegas e com a observadora, com as observações da orientadora?

F3 – Mais com as colegas e com os orientadores.

In – Mas contigo também.

F3 – Sim porque houve alturas que estava mesmo a pensar que não conseguia e afinal se trabalhasse um bocadinho mais já via que se calhar já chegava lá.

In – Então, a Supervisão Pedagógica, a orientação, foi aquilo que estavas à espera? Correspondeu às tuas expectativas?

F3 – Sim, até mais, muito mais ainda, acho que eles até fizeram mais do que deviam, pelo menos comigo. *(risos)*

In – Porque é que dizes isso?

F3 – Por exemplo, a terem de estar comigo até altas horas, à própria da hora, acho que se calhar dei mais trabalho do que as outras estagiárias. *(risos)*

In – Mas porquê? Porque não cumprias os prazos e chegavas mais tarde?

F3 – Sim, e porque se calhar tinha mais dificuldades, e então obrigava-os a (...)

In – a trabalharem mais contigo.

F3 – Exacto.

In – Se tivesses de definir a Supervisão Pedagógica, como é que definirias? É difícil mas tenta lá.

F3 – Definir como? *(risos)*

In- Caracterizar, definir ou caracterizar a Supervisão Pedagógica? Será um acompanhamento, orientação...

F3 – Acompanhamento, orientação acima de tudo, explicarem-nos aqueles pequenos pormenores que a gente não sabe, darem-nos conselhos acerca de como podemos melhorar, darem-nos novos percursos a seguir (...)

In – E achas que é só importante a nível pedagógico e didáctico ou a outros níveis também?

F3 – Como assim? *(risos)*

In – Por exemplo, se trabalhas só as fases da aula ou actividades ou as estratégias ou a outro nível também?

F3 – Sim, mesmo a maneira de estar na aula, em termos de postura e isso assim.

In – Uma série de coisas a trabalhar, não é? Portanto, concordas comigo que as características dos supervisores pedagógicos também são importantes para a função, o cargo que exercem. Quais são as que tu achas fundamentais? O que um supervisor deve ter? Não vamos falar dos teus concretamente.

F3 – Devem ter muita experiência acima de tudo, tem de ser flexível, também acho que tem de se adaptar um bocado ao perfil de cada estagiário, tem que ser tolerante e acima de tudo também tem de ser um bom professor. *(risos)*

In – O que queres dizer com “um bom professor”?

F3 – Que tenha muitos conhecimentos, porque nem todos têm muitos conhecimentos, já tive muitos professores que eram um bocado um bocado mais fracos e outros que

notava-se que além de conhecimentos científicos acerca da sua disciplina tinham conhecimentos culturais que aproveitavam e inseriam nas aulas.

In – Mas ser um bom professor não basta ter conhecimentos, não é?

F3 – Sim, sim por isso é que eu estava a dizer, também tem de ser tolerante, conseguir ter uma boa relação com os alunos, não deixar que eles tenham demasiada confiança mas também não ser muito distante...

In – E achas que eles fizeram isso convosco também?

F3 – Sim, connosco e com os alunos pelo menos eu notei que os alunos todos que davam-se todos bem com eles, eles também até agora não tiveram assim grandes discussões nem grandes conflitos, tivemos pequenos atritos mas acho que são normais e inevitáveis.

In – Normalmente contactam mais com os orientadores através dos seminários, não é? Os seminários, que são semanais, são diferentes de Francês e de Inglês, já me contaram, já sei mais ou menos que são diferentes. Mas é no seminário que vocês mais trabalham a nível profissional e também pessoal.

F3 – Por exemplo os de Inglês eram um bocado mais teóricos, em Francês já tínhamos mais sugestões, já éramos mais guiados...

In- Era mais a prática, não é?

F3 –Hum, hum.

In – Achas que foram importantes?

F3 – Claro, nesse aspecto também pedagógico.

In – E no aspecto relacional, achas que foi importante para o desenvolvimento...

F3 – Claro (*risos*)

In – Achas que tornaste-te uma pessoa diferente e as tuas colegas também?

F3 – Não sei, se calhar talvez tenha ganho um bocadinho mais de confiança (*risos*) mas não muita (*risos*, mas isso já vem de muito longe (*risos*))

In – Porquê?

F3 – Não sei sempre fui assim. (*risos*)

In - Mas eles também te ajudaram bastante.

F3- Eu sei por isso é que eu falei que eles contribuíram para a minha auto-confiança.

In – E achas que eles tratam as três de igual forma?

F3 –Depende, não sei se não haverá um bocado de mais confiança também por exemplo acho que o professor de Inglês dava-se um bocado melhor com a F2, passava muito mais tempo com ela porque ela está cá sempre na escola, conversavam mais, acho que isso deu para terem mais confiança. Agora em relação a Francês, notei foi que também, em relação à F2 ainda, que a professora com ela que não conseguia ser tão directa, que com ela parecia um bocado mais tolerante...

In – Em que sentido, não dizia as coisas que pensava?

F3 – Não, não é dizer as coisas que pensava mas a forma como as dizia parecia que era assim mais calmamente, não sei, também tem a ver com o feitio das pessoas, há pessoas que pela maneira de ser deixam que, pronto, que se possa dizer tudo, a F2 acho que tem uma postura assim ma rígida, mais séria, então se calhar deixa as pessoas um bocado mais receosas de falarem com ela. Pelo menos é o que eu acho dela. (*risos*)

In – E achas que as apreciações que eram feitas por parte dos supervisores contribuíram para a vossa melhoria da prática pedagógica e eram feitas sempre de igual forma?

F3 – Sim, isso acho que sim, nesse aspecto não temos razão de queixa, nem de discriminação nem nada que se pareça.

In – E como é que encaravas as críticas, as apreciações?

F3 – Umas vezes melhor, outras vezes pior (*risos*)

In – Chegavas a casa e o que é que pensavas das coisas que te diziam?

F3 – Pensava agora vou tentar fazer assim, só que às vezes estava a ver que não conseguia, depois irritava-me um bocado e quando era assim apetecia-me não fazer dessa forma (*risos*)

In – Mas para contrariar?

F3 – Não, é mesmo por teimosia e por irritação e a tal falta de confiança.

In – Tentaste de alguma maneira ultrapassar, já que o identificaste?

F3 – Já que sou teimosa para fazer as coisas à minha maneira, também tenho de ser teimosa para conseguir fazer as coisas da maneira como elas têm que ser feitas. Se formos a ver não sou eu que sei, são os orientadores que sabem, portanto.

In- Pois ou essas coisas discutem-se, não é?

F3- É como da outra vez como foi daquela última aula que a professora Sf deu aquelas orientações todas, não era que eu achasse que ela não tivesse razão, porque eu concordava com o ponto de vista dela e acho que assim fazia muito mais sentido aquela,

aquele percurso de aula, só que era a tal questão que já estava em cima da hora e eu para conseguir fazer aquilo estava-me a ver assim um bocado aflita.

In – Pois é que há várias metodologias, há a metodologia em que, isto foi referido também pelas tuas colegas, a pessoa pode apresentar as coisas e depois discutir-se a partir dessas coisas que a formanda apresenta ou pode-se partir duma construção conjunta ou pode-se não se fazer nada e apenas aceitar as sugestões do orientador. O que é que tu achas que é preferível?

F3 – O meio termo. *(risos)* Porque eu às vezes nesse aspecto, quando eu estava a ver as coisas ficava mais relutante porque estava a ver que não ia conseguir mas depois com um bocado de esforço consegui misturar um bocado a ideia que eu tinha com a ideia sugerida pelos orientadores e saía o produto.

In – Mas conseguiste, acabaste de o dizer!

F3 – É. *(risos)*

In – E em relação às colegas, habitualmente durante este ano houve inter-ajuda?

F3 – Sim, principalmente da parte da F1 mas a F2 também se prontificou sempre, ofereceu materiais, se precisares de alguma coisa telefona.

In – Houve trabalho colaborativo ou forçado ou...?

F3 – Tanto entre as três, mas mais com a F1, havia mais facilidade já que morávamos juntas, comigo e com ela formou-se mais uma ligação mais de amizade então isso também ajudava para que nos ajudássemos mais uma à outra. Mas de resto acho que até tivemos uma boa relação as três, fora o percurso final, o conflito entre a F1 e a F2 em que eu fui um bocado apanhada pelo meio mas, mas fora isso acho que até correu bem.

In – Mas também foi superado com certeza?

F3 – É, ninguém deixou de se falar, nem nada que se pareça. *(risos)*

In – Isto está a correr muito depressa, ou eu não perguntei qualquer coisa... *(risos)*

F3 – Eu disse logo que não tinha muita coisa para dizer. *(risos)*

In – Não, eu é que se calhar como já fiz mais duas, não é, parece que me estou a repetir, e estou.(...) Quais são as vantagens, falando ainda do trabalho colaborativo, achas que há vantagens em trabalhar individualmente ou achas que há mais vantagens em trabalhar em grupo?

F3 – Eu, por exemplo, às vezes tenho mais vantagens em trabalhar individualmente porque se calhar preciso de estar num sítio fechado e calado e sem ninguém ao pé

enquanto que, por exemplo, a F2 já consegue trabalhar ali na sala de professores pronto aquelas pessoas a andarem sempre para trás e para a frente e a falarem, mas acho que convém fazer também as coisas assim de um modo mais colaborativo porque, lá está, quando chegamos àquele ponto em que não conseguimos avançar e quando é assim precisamos sempre do contributo de alguém e todo o contributo é bem-vindo e positivo.

In – Claro, no âmbito do teu estágio, consideras importante a parte afectiva nas relações interpessoais?

F3 – Claro, mas eu sempre fui assim. *(risos)*

In – Acho que todos nós somos assim, não é, mas quem achas que foi mais importante para ti?

F3 – Quem? Em termos pessoais ou profissionais?

In – Podes distinguir, pessoais e profissionais?

F3 – Em termos profissionais foi a professora Sf porque ela ajudou-me imenso, por exemplo quando eu fazia uma aula era quase sempre naquele caminho e acho que ela deu-me horizontes para fazer as coisas de outra maneira e pessoais foi a F1 porque morávamos juntas e passávamos muito tempo juntas e ela também me ajudou bastante.

In – Isto acho que já perguntei de outra forma, mas achas que houve uma grande evolução a nível profissional, não é...

F3 – Grande, grande não sei mas que houve alguma acho que sim.

In – Se olhares para trás, lembra-te em Setembro como é que chegaste aqui, não é?

F3 – Como era no início e como sou agora, acho que sim.

In – Vês o que és agora e o que aprendeste, se pensares, é um bocado recente mas se olhares para trás és capaz de ver que evoluíste bastante, acho eu...

F3 – Já não fico tão fixa nas ideias que tenho e ...

In – Também és mais flexível.

F3 – Exacto *(risos)*

In – E a nível pessoal e emocional também, acho que já perguntei de outra forma mas achas também que evoluíste?

F3 – Sim, da maneira como me relaciono com as pessoas, dantes era um bocado mais fechada, só que eu também sou uma pessoa que demora a ganhar confiança e isso não ajuda muito mas por acaso este ano até parece que as coisas evoluíram mais depressa nesse sentido.

In – Agora é que estavas mesmo pronta para começar?

F3 – Sim, ainda ontem por exemplo fomos jogar *bowling*, tivemos a jogar *snooker* com outros professores, eu e a F1, parece que já somos amigos há bué, há montes de tempo.

In – Portanto, a tua formação não se confinou ao núcleo de estágio? Houve mais contacto com outros professores da escola?

F3 – Sim.

In – Achas que já te sentes uma profissional autónoma?

F3 – Ah isso não sei, isso também tem a ver com as minhas características psicológicas (*risos*)

In – Então?

F3 – O tal à vontade de que eu falava há bocado, isso também não ajuda muito e depois é a tal ideia que sou igual aos alunos fisicamente, que se estiver ali no meio dos alunos ninguém me distingue deles e então isso também não contribui para me sentir naquele patamar acima, em termos de estatuto entre aspas.

In – Então para o ano como é que vais lidar com isso?

F3 – Acho que agora tão cedo não preciso de me preocupar com isso.

In – Mas se para o ano se fores colocada a ensinar em frente a várias turmas como é que pensas lidar com isso?

F3 – Mudando por exemplo a roupa que visto. (*risos*)

In – Pôr saltos altos. (*risos*)

F3 – Por exemplo, isso acima de tudo.

In – E a nível da confiança?

F3 – Isso é a tal coisa que vai ter de se construir aos poucos e poucos.

In – Sim, com certeza. E vais-te lembrar das recomendações profissionais?

F3 - Com certeza, se calhar nessa altura até mais do que agora, porque agora sinto sempre que tenho aquele apoio por trás se alguma coisa correr mal e lá já vou estar sozinha, já vou ter de estar concentrada e levar as coisas de outra forma.

In – Se pudesses alterar alguma coisa no teu percurso feito este ano, o que é que alterarias?

F3 – Talvez a minha organização, não deixar as coisas tão para a última da hora.

In – E em que é isso te prejudicou?

F3 – O amontoamento de *stress* (*risos*), por causa da falta de tempo e isso assim, só que eu também sou daquelas pessoas que trabalha melhor sob pressão do que fazer as coisas com muita antecedência.

In – Pois, o que eu reparei é que depois dá menos tempo para reformular, não é?

F3 – Depois isso leva a algum stress.

In – Mas correu bem, sei que correu bem.(...) Foi muito rápido. Mas assim resumindo, gostaste?

F3 – Sim, gostei.

In – Diz-me assim numa síntese o que é que gostaste mais e o que é que gostaste menos?

F3 – Não gostei dos momentos em que estava stressada (*risos*), depois fico logo muito rabugenta e respondona, com as emoções todas à flor da pele (*risos*).

In – E gostaste mais da metodologia do Francês ou da metodologia do Inglês? Não estou a falar das pessoas, estou a falar da metodologia.

F3 – Não sei porque parece que há certas coisas que no Francês são melhor e no Inglês outras que são melhores. Por exemplo a Inglês por um lado torna-se mais fácil porque já temos aqueles documentos todos e nesse aspecto a metodologia é um bocado mais flexível porque a partir daquele texto, pode ser um texto que não tenha nada a ver e nós podemos inserir também umas coisas que não tenham a ver mas dando uma volta àquilo dá para fazer e seguir o percurso que ele quer, por exemplo de acordo com a temática ou com os conhecimentos que queremos dar.

In – Havia mais apoio...?

F3 – E a Francês parece que já tinha de estar assim tudo relacionado com o que tínhamos de dar e às vezes parece que complica um bocado as coisas em termos de procura de documentos e isso assim. Mas não sei, por um lado Francês também torna-se uma metodologia mais diversificada, isso também, a Inglês é quase sempre o mesmo método de fazer as coisas.

In – Reflectiste bastante durante este ano sobre, por exemplo nas aulas conseguias pensar no que estavas a fazer e identificar algum problema que surgisse?

F3 – Muitas vezes acontecia era mais no fim de dar a aula, era mais “olha não fiz isto ou não fiz aquilo” ou “olha, ali podia ter feito daquela forma”.

In – Os alunos dão sinais disso ou não?

F3 – Notei isso mais até agora na última aula de Francês também nessa altura andava muito enervada, então também andava assim mal digamos, e notei que por exemplo a Inglês que havia certas alturas em que eles pareciam que desligavam e eu já me custava um bocado voltar a chamá-los à atenção, e então nessas alturas é que me sentia um bocado perdida e depois ficava a pensar “Ok, o que é que eu fiz aqui ou o que é que eu podia ter feito”, “ o que é que correu mal, o que é que não correu” mas era mais problemas a ver comigo e não propriamente com o tipo de alunos, porque por acaso nesse aspecto tivemos muita sorte com as turmas que tivemos, tivemos aquelas turmas calminhas, pronto, não tivemos assim nada de delinquência nem nada que se pareça nem gente mal criada portanto nesse aspecto também tivemos sorte. E calhar até precisávamos de ter turmas um bocadinho piores entre aspas para ficarmos já com uma ideia do que é que é uma turma má.

In – Não ias querer ter, acredita!

F3 – Por um lado se calhar acho que para a primeira experiência era um bocado mau.

In – Então não foi assim um choque tão grande com a realidade?

F3 – Não.

In – Foi agradável.

F3 _ Sim, uns momentos melhores do que outros, mas num ponto de vista geral...

In – Tens a certeza de que é isto que queres ser de futuro?

F3 – Sim.

In – Mais do que nunca agora?

F3 – Sim, agora sim, ao início ainda pensei que isto ainda ia correr pior do que correu e então aí é que já andava mais desmotivada, com dúvidas, depois à medida que foi passando, que aquele período de adaptação foi passando já deu para assentar as ideias.

In – Ok, olha, F3, agradeço-te outra vez, ajudaste-me imenso e vais contribuir para amadurecer as minhas ideias também. Obrigada.

ANEXO 6

Caracterização do formando:

Idade	
Sexo	
Nacionalidade	
Morada (local)	
Habilitações Literárias	
Experiência lectiva anterior	
Outra experiência profissional	
Disciplinas que lecciona	
Número de aulas assistidas até à data	
Cargos na escola com os quais contactou durante o estágio pedagógico	
Outras ocupações que tem durante o ano lectivo fora do âmbito do estágio pedagógico	

Obs:

Caracterização do formando:

Idade	25
Sexo	Feminino
Nacionalidade	Portuguesa
Morada (local)	Travessa da Milheira, nº17,R/C Dto 2490-573 Ourém
Habilitações Literárias	Licenciatura Fr/Ing
Experiência lectiva anterior	_____
Outra experiência profissional	Sapataria, hotelaria
Disciplinas que lecciona	Francês e Inglês
Número de aulas assistidas até à data	?
Cargos na escola com os quais contactou durante o estágio pedagógico	
Outras ocupações que tem durante o ano lectivo fora do âmbito do estágio pedagógico	Explicações de Francês e de Inglês

Obs:

Transcrição do investigador, cópia do manuscrito original

Caracterização do formando:

Idade	24
Sexo	Feminino
Nacionalidade	Portuguesa
Morada (local)	Ilha das Flores/Torres Vedras/Pinhal Novo (parque de campismo)
Habilitações Literárias	Licenciatura LLM – Fr/Ing
Experiência lectiva anterior	_____
Outra experiência profissional	Empregada de restaurante durante 1 mês
Disciplinas que lecciona	Francês e Inglês
Número de aulas assistidas até à data	1134 min/18h90
Cargos na escola com os quais contactou durante o estágio pedagógico	Direcção de turma, Departamento de Francês, Conselho Executivo
Outras ocupações que tem durante o ano lectivo fora do âmbito do estágio pedagógico	_____

Obs:

Transcrição do investigador, cópia do manuscrito original

Caracterização do formando:

Idade	24
Sexo	Feminino
Nacionalidade	Portuguesa
Morada (local)	Benedita/ Pinhal Novo
Habilitações Literárias	Lic. em LLM
Experiência lectiva anterior	_____
Outra experiência profissional	Ajudar o pai na loja
Disciplinas que lecciona	Francês e Inglês
Número de aulas assistidas até à data	?
Cargos na escola com os quais contactou durante o estágio pedagógico	
Outras ocupações que tem durante o ano lectivo fora do âmbito do estágio pedagógico	Presidente da Mesa de Plenário do núcleo da JSD da Benedita Secretária da Mesa de Plenário do núcleo da JSD de Alcobaça.

Obs:

Transcrição do investigador, cópia do manuscrito original

ANEXO 7

Local _____ Data: _____

PRÉ-GUIÃO PARA A PRIMEIRA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

O objecto do presente estudo são os processos interactivos na Supervisão Pedagógica perspectivados enquanto construção de identidades profissionais. Assim, pretendemos entrevistar os vários actores em diversos e em diferentes momentos da formação. Importa, nesta primeira fase, auscultar os mesmos sobre as expectativas da e na formação, o papel e o perfil do supervisor e ainda sobre as relações interpessoais entre supervisores e formandos.

Descrição do perfil do supervisor:

Nível etário	< 20 anos; < 30 anos; < 40 anos ; < 50 anos;
Habilitações	
Nº de anos de serviço	<10 anos; < 20 anos; < 30 anos; < 40 anos ;
Nº de anos como supervisor	
Outros cargos que ocupa	
Disciplina que supervisiona	
Outra (s) disciplina(s) que lecciona	
Outras ocupações dentro ou fora da escola	

OBJECTIVOS GERAIS:

- Obter elementos para a caracterização do papel da supervisão/perfil do supervisor no contexto em análise;
- Obter elementos para a caracterização dos processos interactivos em análise;
- Recolher dados para a caracterização da evolução das interacções/ do *habitus* profissional;

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
1ª parte	Introdução
1. Legitimar a entrevista e pedir autorização para a respectiva gravação áudio- apresentar o investigador e a temática do seu estudo.	<i>Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a sua disponibilidade em nos conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respectiva gravação áudio. Como já sabe, estamos a desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em SP no âmbito da Formação de Professores. O objecto da investigação são os processos interactivos na</i>

	<i>Supervisão Pedagógica perspectivados enquanto construção de identidades profissionais - o contributo das relações interpessoais no desenvolvimento profissional. Assim, a par com a observação participante, pretendemos entrevistar os vários actores em diversos e em diferentes momentos da formação.</i>
2. Solicitar a colaboração dos supervisores; garantir a confidencialidade e anonimato dos colaboradores; Assegurar “feedback” ao entrevistado no final da investigação, caso este esteja interessado.	<i>No âmbito deste estudo, está disposto a colaborar connosco até ao final do presente ano lectivo? A sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.</i>
2ª parte	A Supervisão Pedagógica
3. Identificar as motivações que levaram o supervisor a exercer o cargo. Identificar as principais vantagens e dificuldades no exercício do cargo.	<i>No enquadramento actual da Formação inicial, quais são as suas principais motivações para o exercício deste cargo? E as principais dificuldades com que se depara?</i>
4. Identificar as expectativas relativamente ao exercício da supervisão pedagógica.	<i>Na formação inicial, que importância atribui à supervisão pedagógica?</i>
	<i>No que diz respeito aos seus formandos, que objectivos pensa atingir no final deste ano lectivo?</i>
5. Identificar os factores/variáveis da eficácia da Supervisão Pedagógica.	<i>A eficácia da sua actividade supervisiva depende certamente de vários factores. Quais é que considera mais relevantes?</i>
6. Reconhecer elementos identitários do supervisor pedagógico.	<i>Na sua opinião, que características deve ter o supervisor pedagógico?</i>
3ª parte	Supervisão como um ciclo continuum
7. Identificar as expectativas relativamente aos seminários e se o ciclo de supervisão constitui uma prática habitual /continuada	<i>Reúne frequentemente com os formandos? Em grupo ou individualmente?</i>
	<i>Que vantagens existem em reunir com todos?</i>
	<i>Que espera das reuniões antes das observações?</i>
	<i>Que espera das reuniões após as observações?</i>
9. Identificar o papel do supervisor relativamente às reuniões/seminários antes e depois de cada observação.	<i>Qual o papel do Supervisor nestas reuniões?</i>
10. Identificar se utiliza instrumentos de observação e que utilidade lhes reconhece.	<i>Que instrumentos de observação utiliza? Qual a sua importância? São feitos por si ou por outrem? Adequa-os a cada momento/objecto de observação?</i>

ANEXO 8

Local _____ Data: _____

PRÉ-GUIÃO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

O objecto do presente estudo são os processos interactivos na Supervisão Pedagógica perspectivados enquanto construção de identidades profissionais. Importa auscultar os mesmos sobre as expectativas da e na formação, o papel e o perfil do supervisor e ainda sobre as relações interpessoais entre supervisores e formandos.

Descrição do perfil do supervisor:

Nível etário	< 20 anos; < 30 anos; < 40 anos ; < 50 anos;
Habilitações	
Nº de anos de serviço	<10 anos; < 20 anos; < 30 anos; < 40 anos ;
Nº de anos como supervisor	
Outros cargos que ocupa	
Disciplina que supervisiona	
Outra (s) disciplina(s) que lecciona	
Outras ocupações dentro ou fora da escola	

OBJECTIVOS GERAIS:

- Recolher dados para a caracterização das expectativas da Supervisão Pedagógica;
- Obter elementos para a caracterização do papel da supervisão/perfil do supervisor no contexto em análise;
- Obter elementos para a caracterização dos processos interactivos no processo supervisiivo;

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
1ª parte	Introdução
1. Legitimar a entrevista e pedir autorização para a respectiva gravação áudio- apresentar o investigador e a temática do seu estudo.	<i>Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a sua disponibilidade em nos conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respectiva gravação áudio. Como já sabe, estamos a desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em SP no âmbito da Formação de Professores. O objecto da investigação são os processos interactivos na Supervisão Pedagógica perspectivados enquanto construção de identidades profissionais- o</i>

	<i>contributo das relações interpessoais no desenvolvimento profissional. Assim, a par com a observação participante, pretendemos entrevistar os vários actores em diversos e em diferentes momentos da formação.</i>
2. Solicitar a colaboração dos supervisores; garantir a confidencialidade e anonimato dos colaboradores; Assegurar “feedback” ao entrevistado no final da investigação, caso este esteja interessado.	<i>No âmbito deste estudo, está disposto a colaborar connosco até ao final do presente ano lectivo? A sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.</i>
2ª parte	<i>A Supervisão Pedagógica</i>
3. Identificar as motivações que levaram o supervisor a exercer o cargo. Identificar as principais vantagens e dificuldades no exercício do cargo.	<i>No enquadramento actual da Formação inicial, quais são as suas principais motivações para o exercício deste cargo? E as principais dificuldades com que se depara?</i>
4. Identificar as expectativas relativamente ao exercício da supervisão pedagógica.	<i>No que diz respeito aos seus formandos, que objectivos pensa atingir no final deste ano lectivo?</i>
5. Reconhecer elementos identitários do supervisor pedagógico e do formando.	<i>Na sua opinião, que características deve ter o supervisor pedagógico? E o formando?</i>
3ª parte	<i>Supervisão como um ciclo continuum</i>
6. Identificar as expectativas relativamente aos seminários e se o ciclo de supervisão constitui uma prática habitual /continuada	<i>Reúne frequentemente com os formandos? Em grupo ou individualmente? Que espera destes seminários?</i>
7. Identificar o papel do supervisor relativamente às reuniões/seminários.	<i>Qual o papel do Supervisor nestas reuniões ?</i>
8. Identificar se utiliza instrumentos de observação e que utilidade lhes reconhece.	<i>Que instrumentos de observação utiliza? Qual a sua importância? São feitos por si ou por outrem? Adequa-os a cada momento/objecto de observação?</i>
4ª parte	<i>Supervisão como processo de construção proactiva</i>
9. Analisar as dinâmicas de trabalho (colaborativo) do grupo.	<i>Quais são as dinâmicas de trabalho privilegiadas nos seminários?</i>
	<i>Considera que todos participam de forma equitativa e equilibrada? Porque é que isso (não) acontece, na sua opinião?</i>
	<i>De que forma coopera com o trabalho dos formandos ou de que forma os incita à colaboração?</i>
	<i>Os formandos entre-ajudam-se na planificação e execução do trabalho a desenvolver?</i>
	<i>Os supervisores trocam entre si informações sobre</i>

	<i>o trabalho que desenvolvem junto dos formandos?</i>
	<i>Poder-se-á dizer, na sua opinião, que a Supervisão é um “empreendimento simultaneamente individual e colectivo”?</i>
12. Analisar a promoção da reflexividade na prática do formando.	<i>Nos seminários, que situações são mais frequentemente objecto de discussão?</i>
13. Analisar o tratamento e resolução de problemas.	<i>Como trata uma questão menos eficaz ou menos correcta observada em aula?</i>
	<i>Geralmente, como lida o formando com a crítica?</i>
	<i>Como acha que o formando vai adquirindo uma autonomia pedagógica?</i>
13. Identificar a importância da formação/aprendizagem ao longo da vida.	<i>Que experiências positivas pode a formação inicial incutir na vida profissional de um (futuro) professor?</i>
5ª parte	Conclusão
14. Agradecer a colaboração e solicitação de eventuais colaborações no futuro.	<i>Agradecer o tempo disponibilizado e as informações transmitidas. Relembrar a necessidade de outros momentos de colaboração no futuro.</i>

Observações :

Alexandra Alves

ANEXO 9

Local _____ Data: _____

PRÉ-GUIÃO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AOS FORMANDOS ENTREVISTA INDIVIDUAL

O objecto do presente estudo são os processos interactivos na Supervisão Pedagógica perspectivados enquanto construção de identidades profissionais. Importa, então, recolher dados junto dos formandos sobre a sua experiência na formação inicial, sobre a SP e ainda sobre as dinâmicas de trabalho desenvolvidas.

OBJECTIVOS GERAIS:

- Obter elementos para a identificação das expectativas da formação inicial no desenvolvimento pessoal e profissional do formando;
- Recolher dados para a caracterização dos processos interactivos na Supervisão Pedagógica;

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
1ª parte	Introdução
1. Legitimar a entrevista e pedir autorização para a respectiva gravação áudio - apresentar o investigador e a temática do seu estudo. 2. Solicitar a colaboração dos supervisores; garantir a confidencialidade e anonimato dos colaboradores	<i>Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a tua disponibilidade em nos conceder esta entrevista e pedir-te autorização para a respectiva gravação áudio. Como já sabes, estamos a desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em SP no âmbito da Formação de Professores. O objecto da investigação são os processos interactivos na Supervisão Pedagógica perspectivados enquanto construção de identidades profissionais - o contributo das relações interpessoais no desenvolvimento pessoal e profissional. Quero salientar que a tua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.</i>
2ª parte	Importância da SP no desenvolvimento pessoal e profissional do formando
3. Identificar as percepções e os sentimentos dos formandos relativamente à sua experiência actual de formação.	<i>- O que te levou a enveredar pelo ensino? - Como está a decorrer a tua experiência este ano? - O que estás a gostar mais na experiência integrada na</i>

	<p><i>escola?</i></p> <p><i>- As tuas experiências têm correspondido às expectativas iniciais?</i></p> <p><i>- De que forma achas que este ano será influente na tua vida profissional futura?</i></p>
4. Identificar as expectativas relativamente ao exercício da supervisão pedagógica.	<i>- A SP tem sido importante no teu desenvolvimento pessoal e profissional. Em que medida?</i>
5. Reconhecer elementos identitários do supervisor pedagógico.	<i>-Para o teu desenvolvimento, têm contribuído as acções dos supervisores. Que características consideras relevantes para o desempenho do seu trabalho de SP?</i>
3ª parte	As relações interpessoais como dinâmicas de desenvolvimento
6. Identificar formas de interacção nas metodologias do trabalho implementado	<p><i>- No projecto de formação integrado na escola, os seminários (aos quais eu tenho assistido) parecem essenciais para o teu desenvolvimento pessoal e profissional. Queres comentar esta afirmação?</i></p> <p><i>- Achas que os formandos participam de forma equitativa nos seminários? Qual a razão para isso (não) acontecer?</i></p> <p><i>- Habitualmente, entre-ajudam-se na planificação das aulas?</i></p> <p><i>- Como te preparas para estes seminários?</i></p> <p><i>- Como é que vês as apreciações feitas pelos supervisores? Acham que eles têm um tratamento igual para todas?</i></p> <p><i>- E depois, como trabalhas essas informações para teu proveito?</i></p> <p><i>- Pensas que se poderia alterar alguma coisa nos seminários tal como eles ocorrem actualmente? O quê?</i></p> <p><i>- De um modo geral, trabalhas mais individualmente ou em conjunto? Porquê?</i></p> <p><i>- (F1)Notei que expões abertamente as tuas dúvidas em seminário. Na tua opinião, quais são as vantagens que obténs do questionamento que fazes? Também notei que proteges um pouco a F3, estou certa?</i></p> <p><i>- (F2)Por aquilo que tive oportunidade de observar, acho</i></p>

	<p><i>que te distancias um pouco das tuas colegas. Consideras que a tua colaboração é desnecessária ou, pelo contrário, rejeitada?</i></p> <p><i>-(F3)A partir das observações, constatei que tens alguma dificuldade em trabalhar as apreciações que te fazem. Em geral, pensas que deveria ter havido mais iniciativa da tua parte ou, por exemplo, mais colaboração da parte das tuas colegas?</i></p> <p><i>-No âmbito do teu estágio, consideras importante a parte afectiva nas relações interpessoais? De que forma?</i></p> <p><i>-No estágio também se cresce a nível pessoal e emocional. Concordas?</i></p> <p><i>- Sentes-te uma profissional autónoma ?</i></p>
7. Identificar elementos identitários do formando	<p><i>- Agora que estás a terminar o estágio pedagógico, que características principais consideras necessárias para exercer a profissão de professor?</i></p>

OBS:

Alexandra Alves - Maio 2007

ANEXO 10

Notas de campo I

Dia 20 de Novembro de 2006, segunda-feira

Sala de reuniões do Departamento de Francês

Obs: Utilizámos diferentes cores para distinguir a descrição dos comentários e das notas teóricas ou metodológicas. Assim,

Comentários do Observador – a rosa

Notas teóricas – a azul

Notas metodológicas – a verde

“Ama como a estrada começa.” Mário Cesariny¹⁷

Foi o meu primeiro dia na escola onde vou realizar o meu trabalho de campo. Estava um pouco nervosa mas depressa a supervisora de Francês (Sf) me recebeu de forma acolhedora, colocando-me à vontade. Levou-me a conhecer alguns locais da escola e conversou de forma bastante informal comigo sobre vários assuntos fora do âmbito da Supervisão Pedagógica. Não revelou qualquer tipo de informação sobre as formandas (F) o que, na realidade, também não lhe foi solicitado.

A escola é constituída por vários pavilhões ligados por corredores cobertos. Tem vários espaços verdes, uma espécie de pequeno anfiteatro ao ar livre e um campo de jogos. O pavilhão onde se situa a cantina dispõe ainda de uma papelaria, casas de banho e um bar para professores e alunos integrado numa ampla sala de convívio. A pintura da escola é clara e recente, facto este que lhe dá um aspecto agradável e “leve”.

11h35 - Entrámos na sala. É um local agradável, suficientemente espaçoso para a ocorrência de seminários. As formandas compareceram juntas e sentámo-nos. *A supervisora sentou-se de um lado da mesa, as formandas do outro o que poderá indiciar alguma demarcação de posição a nível de estatuto e poder.* A supervisora apresentou-me e deu a conhecer às formandas sumariamente o meu objectivo da visita e das que se seguirão ao longo do ano lectivo. Convidou-me, de seguida, a apresentar o

¹⁷ *Pena Capital*, 1923.

âmbito e a temática do meu estudo. Fi-lo igualmente de forma sucinta para que, de alguma forma, a informação em pormenor não perturbasse o sentido da observação mas que fosse suficientemente esclarecedora sobre os objectivos a que o projecto se propõe alcançar.

Levava uma grelha (anexo 24) para me guiar na observação. Com a observação participante, descobri o prazer de assistir e descrever um seminário de supervisão pedagógica onde me senti praticamente invisível mas sobretudo descobri o prazer da escrita enquanto auto-descoberta e auto-análise, uma vez que inevitavelmente ao longo da observação comparei a minha actuação enquanto supervisora em anos anteriores e a actuação da supervisora em questão. Portanto, para além de uma descrição do que observei, não pude deixar de registar comentários pessoais relativamente ao que estava a ver (registado a rosa). Acima de tudo, esta primeira experiência de observação deu-me a garantia e a segurança de que é este projecto que efectivamente quero desenvolver.

Foi a F2 que abriu a sessão, por assim dizer, entregando dois documentos à Sf e avisando-a de que já os tinha mandado por e-mail. Trata-se de dois modelos de diploma de participação por ela elaborados *(não sei se as colegas participaram na elaboração dos documentos)*. O diploma destina-se aos professores que assistirão a uma acção de formação a desenvolver na escola pelo supervisor da faculdade na disciplina de Francês. A Sf admitiu ainda não ter visto os documentos. Observa-os enquanto F2 diz “Acho que ficaram giros”. A Sf concorda mas dá ainda algumas sugestões no sentido de complementar o seu conteúdo. Pede que as formandas elaborem igualmente um cartaz de divulgação da referida sessão, dando-lhes indicações muito concretas da informação que este deverá conter. *A participação na dinamização de acções de formação na escola, nomeadamente estabelecendo uma interacção entre a escola e a faculdade, parece ser um aspecto bastante pertinente a implementar nesta altura do ano lectivo pois pode servir como prevenção de problemas ou ainda como motivação para as actividades a desenvolver. Por outro lado, exemplifica como o papel do professor na escola não se limita à leccionação, é antes uma profissão cujo trabalho é cada vez mais intenso.*

A F2, sem permitir que houvesse algum silêncio ou nova intervenção da Sf ou das colegas, tomou a iniciativa de apresentar outros documentos, estes pessoais e

respeitantes à planificação e planos de aulas que serão observadas pela Sf e as colegas na sexta-feira seguinte, dia 24. A Sf guardou os documentos e disse que primeiro precisavam de discutir as aulas que tinham sido observadas na semana anterior. Deste modo, coloca a questão: “Como acham que correu a aula da F3?”. Pelo que percebi, a última aula tinha consistido na apresentação de trabalhos orais pelos alunos e que estes foram avaliados pelas três formandas e, por motivos que desconheço, a Sf teve de se ausentar, “algo insólito e único”, segundo a própria Sf. *Relembro que neste novo modelo de estágio pedagógico de formação inicial de professores as formandas não têm turmas de serviço e que, portanto, leccionam nas turmas que observam, ou seja, nas turmas de serviço da Sf, neste caso 9º e 10º anos de escolaridade. O facto de uma mesma turma acabar por ter quatro professores de Francês diferente, embora com orientações idênticas, terá certamente as suas vantagens tal como os seus inconvenientes. As reacções dos alunos a este fenómeno são imprevisíveis.*

A F1 fala sobre a sua experiência dessa aula, disse que pediu uma auto-avaliação dos trabalhos apresentados pelos alunos durante a aula e que eles o fizeram mas sem atribuição de uma classificação; ela admitiu ter feito o mesmo apenas chamando a atenção para os aspectos positivos e negativos de cada apresentação. A F1 caracterizou o discurso e a postura de alguns alunos e a Sf vai concordando com as afirmações da F1 tendo em conta o que já conhece do perfil de cada aluno. Um dos aspectos apontados na generalidade dos alunos pela F1 como mais negativo foi a falta de adequação dos alunos ao tipo de discurso solicitado (tratava-se de uma entrevista) tanto a nível do vocabulário como da pronúncia e expressão corporal/facial. Disse ainda que não “deu negas”, que a actividade não foi uma “seca” e que os alunos levaram a actividade “à séria”. *Aparentemente constrangida com estas expressões mais familiares, a Sf corrige subtilmente a expressão “negas” para “resultados negativos”. A entoação e a pronúncia em língua portuguesa desta formanda despertaram-me a atenção pois denotam a sua origem francófona. Assim como a utilização de uma linguagem mais informal no seminário também me parece notória!*

A F1 referiu ainda o entusiasmo dos alunos que recentemente integraram a turma, optando pelo Francês em vez do Inglês. A Sf interrompe para justificar o entusiasmo destes alunos com o dinamismo e a diversificação das actividades propostas nas aulas de Francês, algo que não se verifica da mesma forma na disciplina de Inglês. *Sei que a*

Sf lecciona nesta escola há mais de quinze anos, já foi inclusivamente supervisora na disciplina de Inglês durante vários anos e que actualmente o seu marido é o supervisor de Inglês, daí fazer este tipo de afirmações que fez.

A F1 continua a sua avaliação sobre os alunos e refere que a aluna Y deveria ter 5 pela “*aisance communicative*” (o à vontade e a fluência na expressão oral) que demonstrou. A Sf interrompe para mencionar que o juízo de valor da F1 sobre o discurso do aluno dependerá do contexto em que a entrevista se insere porque se se tratar de um programa para jovens certos elementos linguísticos podem ser adequados. *Pelo que ouvi, poderei deduzir que a escala de avaliação dos trabalhos apresentados oralmente vai de 1 a 5 mas que os critérios de avaliação não estão claramente definidos nem o contexto do discurso devidamente caracterizado, o que ainda dificulta mais a árdua tarefa de avaliar. O que se confirma a seguir.* A Sf interroga as outras duas formandas sobre a sua avaliação dos alunos. A F3 diz que, dos trabalhos que foram apresentados oralmente na aula, obteve notas muito diferentes das da F1 justificando a sua avaliação com uma eventual exigência exagerada: “Se calhar estou a ser mazinha”. A F2 interveio para dizer que concordava com a F1 relatando algumas das intervenções de certos alunos. Admitiu que tem dificuldade em avaliar a expressão oral quando se trata de um grupo de quatro alunos a apresentar um trabalho sendo que cada um intervém pouco. A Sf disse que pediu justamente que as três formandas avaliassem o mesmo para depois se poder aperfeiçoar os critérios de avaliação aquando do confronto das classificações. Concluindo, pediu que mais tarde confrontassem as avaliações e retirassem daí as suas conclusões. *A discussão em torno da avaliação dos trabalhos apresentados oralmente e em conjunto pelos alunos permitiu concluir que esta temática é complexa e carece de muito rigor e transparência no estabelecimento de critérios de avaliação.*

12h15 - A Sf passou de seguida à análise da aula assistida da F3 pedindo a esta que se pronunciasse sobre a mesma. A F3 parece não ter ficado satisfeita com a sua actuação na aula, admitindo insegurança, má gestão do tempo de aula, dificuldades em impor o silêncio em determinados momentos e ainda na distribuição da participação dos alunos. A Sf recomenda a utilização da planta da sala concordando que é difícil dar atenção a todos. Conforta, de certa forma, a F3 dizendo que é uma dificuldade generalizada a todos os professores quando uma turma é tão numerosa (são 28 alunos). A F3 também admite que tem dificuldades na projecção da sua voz mas também com a voz dos

alunos, ao que a Sf sugere que a F3 se afaste do aluno ao invés de se aproximar dele pois obriga-o a falar mais alto. “E em termos linguísticos, o que sentiste da aula?” pergunta a Sf, mudando de assunto. A F3 menciona dificuldades em por vezes encontrar a “palavra certa”. A Sf recomenda um treino mais exaustivo na diversificação do vocabulário pois a boa preparação do léxico para uma aula de língua estrangeira é fundamental. Sugere ainda que se faça uma simulação da aula com a presença das colegas como preparação da mesma. *A F3 apresenta claramente algumas dificuldades em aula que a Sf quer que seja a própria a destacar. No entanto, não as dramatiza sugerindo acima de tudo mais rigor na preparação das aulas referindo que tem muito tempo para o fazer. Sendo assertiva, a sua crítica é construtiva e optimista.* “Deves esquecer a tua insegurança porque quando o fazes, e isso aconteceu em dois momentos na aula, consegues revelar mais auto-confiança e criar mais empatia com os alunos”, reforça a Sf.

Neste momento, pergunta o que as colegas acharam em termos linguísticos e da relação pedagógica da aula da F3. A F1 disse que apenas notou um “erro” quando no início a F3 disse “*ouvrir le livre dans la page*” em vez de “*à la page*”. Relativamente à relação pedagógica, considerou-a instável (ora pede silêncio, ora é demasiado permissiva) mas atribui esta instabilidade ao facto de se tratar da primeira aula leccionada pela sua colega e pela falta de condições da sala de aula. A F2 acrescenta que os alunos de 9º ano são sempre mais agitados do que os do 10º. A Sf conclui que o principal problema revelado durante a aula foi a insegurança demonstrada pela F3 nomeadamente na sua movimentação, postura e quebra de ritmo na aula quando, por exemplo, se alonga no tempo dado à realização de exercícios pelos alunos assim como no tempo atribuído à sua correcção. Para garantir uma equidade de tratamento na aula, aconselha o registo sistemático da intervenção dos alunos numa grelha própria para tal. *Desconheço se tal grelha existe. Aliás, a própria Sf dá o seu feedback da aula assistida apenas tendo em conta algumas notas escritas num pequeno bloco e algumas anotações feitas numa ficha sobre os parâmetros de avaliação das alunas estagiárias em formação inicial. Deduzo que não utiliza uma ficha de observação específica.* Para terminar a sua análise da aula assistida, recomenda uma melhor utilização do quadro bem como a utilização do projector de *datashow* existente na sala em vez do retroprojector. A F3 aceitou bem as

críticas/sugestões. *O que eu quero dizer é que não as contestou, nem sequer se desculpabilizou. Mas será que para a próxima fará de forma diferente, fará melhor?*

12h50 – A Sf passou à análise de uma (ou duas?) ficha de trabalho enviada pela F3 por e-mail no dia anterior a ser utilizada numa aula a observar na quarta-feira, dia 22. Por questões técnicas, a Sf não conseguiu imprimir o documento e a F3 também não dispunha naquele momento da ficha. Assim, procedeu-se aos comentários sobre a ficha sem ela. *Considero que este facto altera a concentração e a motivação dos formandos uma vez que não podem seguir as indicações da Sf na sua análise, ficando a compreensão das sugestões aquém do desejado. Notou-se uma certa impaciência, aliás, da parte das F1 e F3 que já folheavam uma revista e olhavam de vez em quando para o relógio. Esta falha “ instrumental” parece impossibilitar a construção de aprendizagens colectivas e provoca alguma desconcentração e desinteresse.*

Assim, a Sf passou a enumerar uma série de incorrecções de vária ordem constantes da ficha (ou fichas) pedindo sistematicamente para a F3 tomar nota das mesmas a fim de as poder emendar. Alertou para o facto de haver erros evitáveis por se poder recorrer facilmente ao dicionário ao que a F3 respondeu que não dispunha de nenhum na Benedita. “Tens de estar sempre munida de um”. *Achei interessante a Sf fazer referência às incorrecções dando possibilidade da F3 se auto-corrigir e aperfeiçoar. “Há problemas com o imperativo”, referiu, por exemplo, sem indicar em que exercício ou a forma correcta do mesmo. Esta estratégia permite que a formanda identifique por si própria o erro e o corrija. Por outro lado, poderá igualmente verificar se realmente é uma falha ou se não sabe mesmo. É evidente que a Sf terá de voltar a verificar os documentos antes de quarta-feira e eventualmente até tornar a sugerir novas reformulações. Daí a relevância de uma preparação cuidada mas também antecipada das aulas a assistir. A pedagogia do erro leva a uma aprendizagem mais eficaz porque é descoberta pelo próprio que quer aprender exigindo um exercício de metacognição.*

13h00 – Aproxima-se o final do seminário pois a Sf tem uma aula às 13h20. Assim, esta parte da reunião decorre mais depressa e os assuntos são menos aprofundados. A Sf chama a atenção para a necessidade de reforçar as vantagens da “Adopção” (tema do texto que se vai explorar na aula a observar) ao invés da impressão que dá a exploração que a F3 propôs do texto, segundo a Sf, explorando demasiado os problemas que a adopção pode acarretar. Explica a importância de abordar os temas a partir de uma visão

optimista e positiva e de ter em linha de conta a complexidade dos sistemas familiares dos alunos constantes da turma, realidade generalizada nos nossos dias. Dá as últimas sugestões relativamente à produção de uma tarefa final, prevista como TPC dos alunos, mas que carece de preparação gradual durante as aulas pois não há nenhum exercício que aponte para a tipologia de texto solicitada nessa produção final (artigo de opinião). Diz que fica à espera das alterações o mais rapidamente possível e garante à F2 a análise atenta dos documentos entregues no início do seminário. *O correio electrónico parece ser o garante de um trabalho colaborativo profícuo em que se produz, em equipa a partir de propostas do F, sugestões de alterações e correcções da Sf e, supostamente, também dos colegas formandos (o que não aconteceu hoje talvez por não terem acesso aos documentos em análise). Constrói-se, desconstrói-se para se construir de novo de modo mais aperfeiçoado, mais adequado aos alunos e à situação de ensino-aprendizagem, aos objectivos que se pretende atingir e às competências que se pretende desenvolver. É também neste sentido que a supervisão é cíclica e a aprendizagem é espiralada e não linear.*

A reunião terminou pelas 13h12.

ANEXO 11

Notas de campo II

Dia 29 de Novembro de 2006, quarta-feira

Sala de reuniões do Departamento de Francês

Imersão na sessão

11h00 - Cheguei à hora marcada. Foi-me dito que a Sf (Supervisora de Francês) estava no bar à minha espera. Dei conta de que a escola tinha mais movimento neste dia, mais gente nos pátios, miúdos que corriam de um lado para o outro com grande entusiasmo. Ao entrar no pavilhão onde se encontra o Bar deparei-me com uma vasta colecção de plantas e flores situadas em diversos pontos estratégicos da entrada, cartazes a anunciar “A Feira do Natal” e diversas decorações alusivas à época natalícia.

Sentei-me na mesa onde a Sf e outras três professoras tomavam café. Agradei o café que me ofereceram e, mesmo sem papel e caneta, observei atentamente a azáfama daquela sala de convívio que era bastante grande. Havia três grandes áreas de concentração de plantas, flores, objectos feitos pelos alunos (como cartões, colares, sacos de cheiros, anjos, etc) que correspondiam aos três cursos profissionais existentes na escola, a saber: “empregado de mesa”, “acompanhantes de crianças” e “animação sócio-cultural”. Este último, soube-o pela conversa, era orientado pela Sf, Directora de Turma da turma de 10ºano do curso profissional de “Animação sócio-cultural”. Explicou-me a necessidade da escola de criar cursos profissionais alternativos aos cursos de carácter geral pela elevada taxa de abandono e insucesso escolares verificados em anos anteriores. Pelo menos, achei eu, a escola transpirava dinamismo, criatividade e até excitação. Eram notórios o empenhamento e envolvimento dos alunos nas actividades.

Trata-se também de um exemplo claro de cooperação entre a escola e outras entidades locais exteriores à escola pois os viveiros do Pinhal Novo e de Palmela colaboraram activamente neste projecto. Além disso, ao sair do pavilhão encontrei várias crianças do 1º ciclo do ensino básico que se dividiam pelo pátio envolvidas em diferentes tarefas. Umas participavam em jogos tradicionais e outras plantavam feijões em pequenos

recipientes. Estavam acompanhadas da sua professora mas as tarefas estavam a ser dinamizadas pelos alunos do curso profissional de “Acompanhantes de crianças”. Parece, então, haver um acordo com a Escola do 1º ciclo no sentido da cooperação entre esta e os alunos do referido curso profissional.

Foi-me explicado que no dia 1 de Dezembro, feriado nacional, a escola vai estar aberta aos Encarregados de Educação que poderão assistir à exposição e adquirir os produtos apresentados. Boa iniciativa! Pelo caminho, a Sf foi sendo interpelada por diversas alunas, diversos professores e até diversos funcionários. Parece-me uma professora popular pela sua afabilidade mas também pelo seu empenhamento nas actividades escolares e extra-escolares. Descobri, por exemplo, que representava num teatro amador cuja peça foi vista por muita da população escolar num espaço público da cidade e que a veio congratular pela sua prestação.

Chegámos à sala de Professores onde supostamente estariam as formandas à nossa espera. Lá estava a F2 sentada defronte do portátil e assim que viu a Sf revelou-lhe que estava ansiosa por causa da aula que iria dar à tarde pois achava que as actividades não eram suficientes. Só depois me cumprimentou com um “Olá” desprendido. A Sf explicou que já tinham revisto a planificação e que não havia motivos para nervosismo. Era tempo de intervalo e os professores foram chegando aos poucos à Sala. Quando se está de fora e se observa com atenção, pode observar-se um quadro mais vasto, atribuindo, no entanto, mais atenção aos detalhes. Quase todos os professores se apresentam muito carregados – pasta, livros, livro de ponto, uns trazem computador portátil, outros trabalhos dos alunos aos montes.... *Não pude deixar de pensar em Hargreaves que diz que quanto maior é o peso da pasta do professor, maior é a sua culpa!* Apresentam-se, regra geral, a nível de indumentária, de forma muito descontraída e até bastante informal. Vejo uma classe homogénea na sua aparência mas também nas suas preocupações.

Uns sentam-se a conversar, outros dirigem-se para a sala de fumo. Reparo que se criam grupos dentro da sala. Professores que pertencem ao mesmo Departamento ou ao mesmo Conselho de Turma, pelo que percebi, mas claramente todos parecem falar sobre os alunos. O enfoque de tudo numa escola é mesmo o aluno, o cerne desta profissão. Há duas professoras que resolvem um exercício juntas, outra que mostra fotografias de uma visita de estudo.

Chega a F3 e diz que lhe pediram o cartão de estudante à entrada da escola. Tem, de facto, um ar muito jovem mas sobretudo uma aparência física singela e frágil. Um professor entra na sala numa cadeira de rodas, não se dirige a ninguém. A Sf é chamada à porta por uma aluna. Dirigindo-se a mim, a F2 elogia a Sf pela sua dedicação a inúmeras actividades em simultâneo e confessa-me que, para ela, a Sf é um exemplo de uma excelente profissional uma vez que abraça, de forma eficaz, muitos projectos ao mesmo tempo. Entretanto chega o Si (Supervisor de Inglês) com a F1 que falam com a F2 e a F3 a propósito da aula que a F1 tinha acabado de leccionar na disciplina de Inglês. *Obs: Si é marido de Sf.*

Eu aproveito para espreitar os *placards* da sala de professores, o que me dá informação suficiente para confirmar o dinamismo da escola – acções de formação dinamizadas por elementos do ensino superior, convidados pelos supervisores pedagógicos, cartazes para inscrições de diversas iniciativas a decorrer até ao Natal. Sorri quando vi um grande *placard* cheio de fotos a preto e branco de crianças cujo título era “Quem é quem?”, apercebendo-me de que eram as fotografias dos próprios professores. Achei interessante também, pois reforça a ideia de uma certa humanização do espaço, o facto dos cacifos estarem decorados pelos próprios professores– um tinha o Camões, outro uma foto de família, um desenho, etc... Estes pormenores podem aproximar os professores que são, acima de tudo, pessoas. Pessoas que pertencem a uma mesma classe profissional mas com características próprias.

12h00 – A Sf regressou à sala, aparentemente tendo já resolvido algumas questões relacionadas com a dinamização da exposição e sugeriu que fossemos para a Sala de Departamento para iniciar finalmente a nossa reunião.

Fomos ambas caminhando à frente até à Sala e a Sf foi-me falando de alguns problemas que os seus alunos do curso profissional colocavam sobretudo pelas dificuldades que apresentam. *As suas turmas de serviço, especialmente esta pela qual se sente responsável, parece ocupar-lhe bastante mais o espírito do que as formandas!!!*

12h10- Todos mantêm as suas posições relativamente à sessão anterior – Sf de um lado das mesas, formandas do outro. Eu fico estrategicamente de lado, entre a Sf e as formandas. A Sf começa por contar alguns episódios passados com alunos de uma turma no que diz respeito à organização de uma visita de estudo em que, por “ingenuidade” da professora organizadora, houve

problemas de financiamento do autocarro requisitado pois à última da hora quatro alunos desistiram de comparecer. Alertou para outros aspectos implicados numa visita deste género, para a necessidade de responsabilização dos alunos e encarregados de educação. A F3 disse que uma vez a tinham deixado sozinha em Leiria durante uma visita de estudo. *Que estranho, pensei eu, ninguém ter dado por falta dela no autocarro...com certeza estaria afastada do grupo e não seria muito popular entre os seus colegas...Que razões teria ela para mencionar esta história?*

Como se quisesse evitar comentários, a Sf resolveu iniciar a reunião propriamente dita e resumir a aula a ser leccionada naquele dia à tarde pela F2. Revêem a aula (*novamente sem documentos presentes*) e a Sf, com a consulta do seu bloco de notas, reforçou a ideia de ser essencial haver uma actividade de pré-leitura. Uma vez que a F2 se mostrou ansiosa relativamente à gestão do tempo de aula, a Sf deu algumas sugestões caso sobrasse tempo de aula – alerta para a necessidade de flexibilização da planificação e de ser importante não deixar os alunos saírem mais cedo da sala. A F2 sugere “Podia fazer um *quiz* no final da aula” (*a umas horitas do início da aula, ainda há estas questões para resolver?*) ao que a Sf responde ser conveniente concentrar as tarefas sobre a questão do diário uma vez que a produção de uma página de diário pessoal será a tarefa final a propor aos alunos e que tudo na aula deverá encaminhar os alunos para essa tarefa, como a indicação do tempo verbal utilizado, o tipo de linguagem, os estados emotivos, etc. A F2 foi tirando notas numas folhas de papel de que dispunha. *Os apontamentos feitos em seminário que constituem, no fundo, o ciclo da supervisão parecem-me pouco consistentes, pouco rigorosos e pouco sistematizados. Penso que o suporte papel neste caso é fundamental para anotações.*

Sem se querer alongar mais sobre o plano de aula da F2 (ali inexistente em papel), dirige-se à F3 questionando-a sobre a sua opinião de como decorreram as aulas que leccionara na turma do 10º ano nos dias 22 e 24. “Quais é que consideras que foram os pontos fortes e os pontos fracos das aulas que deste”? A F3 murmurou “Não sei se houve pontos fortes”. *É claramente uma pessoa com um auto-conceito debilitado. Para além de me parecer uma pessoa insegura, coloca-se por vezes em situação de vítima como foram os casos de ter sido confundida com uma aluna pelo porteiro da escola e de ter sido esquecida durante uma visita de estudo.* Confessa que ainda sente dificuldades em gerir o tempo, em solicitar todos os alunos e que estes revelaram

dificuldade em responder às suas perguntas. *Relativamente ao seminário anterior os problemas identificados em situação de aula repetem-se.* A Sf pergunta: “E isso deveu-se a quê na tua opinião?”. A F3 responde: “Sei lá”. *Parece querer voluntariamente resistir à reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção – é um caminho mais “fácil” pois reflectir exige esforço e parece pretender refugiar-se numa passividade que a faz estagnar.* A Sf afirmou com muita clareza que quando os alunos não entendem uma questão ela deve ser reformulada mas que, apesar disso, os alunos não entenderam pois a F3 é muito hesitante no discurso, revelando falta de fluência. As frases são sistematicamente entrecortadas o que dispersa certamente o interesse dos alunos. A F3 “Tenho dificuldade em falar”.

A F1 intervém e diz que a colega deve mudar a sua atitude porque a sua prestação não é assim tão má e diz-lhe frontalmente que a sua atitude negativa se torna muito cansativa. *A F1 critica a colega mas também a encoraja. Quando diz que a sua negatividade já a cansa, está a ser muito sincera e, no fundo, está a dizer que ela deve mudar a sua atitude.* A Sf concorda e também afirma: “Tens de saber bem o que queres, a atitude é de identificar os teus problemas e resolvê-los.” A F1 diz : “Tens de proibir o “mas” das tuas frases porque já chega desta atitude”. A Sf refere que as dificuldades reveladas pela F3 não são tão graves que justifiquem uma atitude tão derrotista por parte da mesma...A F3 diz “Atrapalho-me não sei porquê...”*Faltará a esta formanda com certeza uma reflexão profunda sobre os porquês da sua atitude derrotista e, por outro lado, sobre os seus problemas de língua. Estes últimos são, no entanto, talvez mais simples de se resolverem mas há todo um trabalho de desenvolvimento pessoal, social e profissional que tem de ser feito a começar por ela própria. O saber, o saber-fazer e o saber-ser – a fragilidade destes três aspectos parece estar interligada.*

A Sf diz assertivamente mas sem agressividade: “Já não continuo esta conversa, és adulta, já podes assumir a tua atitude. Tens de decidir se ainda és aluna ou se já és professora. Quando entrares pelo portão da escola deverás responder ao porteiro com muita segurança que és professora e não aluna. Já não há pachorra.”*Pelos vistos já não é a primeira vez que existe uma discussão em torno da atitude negativa e derrotista da F3. Penso que tem havido incentivo das colegas e da Sf mas que, nesta altura, a Sf adopta outra estratégia que é menos “maternal” e mais de “sacudir” motivações que parecem estar adormecidas na F3.* Continua a questionar sobre as aulas. F3 diz “Até

tenho medo de falar.”*Será que esta formanda entendeu o que a Sf e a F1 quiseram dizer?* Conclui: “Houve momentos mortos na aula”. A Sf explica que, mais uma vez, esse facto se explica pela hesitação da F3 no seu discurso. Explica que se ao perguntar, o aluno não responde, ela terá de reformular, se ainda assim não responde terá de dar, por exemplo, uma resposta de escolha múltipla. E exemplifica: *Quel est son métier? Médecin ou dentiste?*

A F1 interrompe para dizer que sentiu a aula morta e os alunos sem interesse e sem reacção mas que considerou a última aula melhor do que as duas anteriores. Acha que o problema das aulas de F3 está na *démarche* e não propriamente em termos linguísticos pois aí notou alguma melhoria. No entanto, disse que houve falta de clareza na exposição dos possessivos e que isso teria sido resolvido com um esquema sistematizador no quadro. *O ensino do tipo expositivo não parece ter sido muito eficaz, embora esteja situado numa abordagem eclética do conhecimento...* A Sf acrescenta que a F3, comparativamente à turma do 9º ano, tinha revelado mais à vontade e mais segurança. Refere que a explicação de uma determinada matéria deve ser sempre acompanhada de exercícios contextualizados. Relembra que os alunos já aprenderam os possessivos praticamente desde o 7º ano e, portanto, se torna aborrecido um determinado tipo de explicação sobre o mesmo assunto; sugere a consulta de várias gramáticas pois deve adequar a explicação ao nível de escolaridade e ao nível de língua dos alunos. Reforça a ideia de que o enfoque deve incidir na operacionalização dos possessivos e não no discurso metalinguístico. *Está bem presente aqui a ideia de construção de conhecimento a partir de conhecimento já existente. A aprendizagem espiralada de uma língua é importante ser considerada na planificação das aulas. O aluno não é tábua rasa e há que aproveitar o que ele já (re)conhece. Por outro lado, o ensino do tipo expositivo é nesta altura preterido por uma abordagem mais operacional da “matéria”.*

“E a F2, o que tem para dizer da aula da F3?” Inquire a Sf. *De facto, todo este tempo a F2 esteve calada e sem tirar apontamentos. Será que está distante, a pensar na aula que vai leccionar dali a poucas horas? Ou inibe-se de se pronunciar relativamente à prestação da colega?*

F2 : “Eu estava distante naquela aula mas achei que havia pouca participação sobretudo dos alunos sentados lá atrás.” *Estava distante???? Agora fui eu que me inibi de*

perguntar porquê, pode ser que perceba com o desenrolar da conversa. Será que ela não percebe que é a observar os outros e reflectir sobre os porquês dessas acções que mais aprende? Há alguma arrogância da parte da F2, julgo eu. A Sf diz que cabe ao professor “puxar” pelos alunos menos participativos e, generalizando, diz que as formandas têm de ser mais autónomas. *Pelo que percebi, a Sf interveio nas aulas leccionadas pelas formandas, pelo menos nas da F3 talvez até a pedido da própria. Como seria se a formanda estivesse na sala de aula sozinha????*

A F2, em jeito de remate, diz que considerou que a última aula tinha corrido melhor do que as anteriores porque foi sobretudo uma aula de aplicação onde os alunos estão, portanto, activamente envolvidos. A Sf concordou de imediato. *Esta questão é central na dinâmica de uma aula – parece haver sempre mais motivação por parte dos alunos quando são eles próprios os protagonistas das tarefas, quando as aulas são centradas neles. A F2 disse-o como se esse facto fosse evidente para todos....*

“É só isto que as colegas têm para dizer? Acho que não têm dito muito pouco sobre as aulas das colegas, nem vejo quaisquer anotações...a propósito, não têm de entregar um relatório de observação de aulas em breve na faculdade?” *Parece-me preocupada com a ausência de grelhas de observação, notas exaustivas sobre a observação de aulas. Eu também já me perguntara a mim própria se elas não utilizariam uma grelha de observação...*

Fazendo então um ponto de situação, a Sf, com base numa grelha de observação, falou sobre as aulas da F3. Sobre a planificação que, como disse, ficara resolvida antes da observação, referiu que surgiram “ocorrências sem pertinência” como por exemplo mandar os alunos ler um texto sem um objectivo específico. *Penso que se a planificação tivesse ficado resolvida antes da observação, esta questão não se colocaria...* Mencionou a necessidade de articular melhor as tarefas pois os alunos têm de perceber porque estão a realizar determinada actividade. *Conferir um sentido à tarefa parece-me sempre fundamental...* Em relação à competência linguística e sócio-cultural, a Sf aconselhou de novo uma simulação prévia de aula, com uma maior preparação para evitar as hesitações e o discurso entrecortado. Este facto constitui um obstáculo à compreensão dos alunos. *Apela, de certa forma, à colaboração das colegas pois esta simulação seria feita com todas.* Referiu também que não deve deixar transparecer a sua decepção relativamente à falta de participação pois isso ainda inibe mais os alunos.

Houve problemas na distinção entre o *qui/que*, algumas fragilidades de pronúncia e na explanação da gramática houve pouca clareza não tendo sido acompanhada pela exemplificação correspondente. *Não podia ter sido evitado este problema na reunião antes da observação?* Relativamente às instruções que dá aos alunos sobre as tarefas a executar, a Sf recomenda que não as leia mas antes incida a sua explicação sobre o conteúdo do exercício. Recomenda mais expressividade, também que circule mais na sala sobretudo quando os alunos estão a trabalhar, doseando os momentos de aproximação e os de afastamento dos alunos (quando estão a realizar um exercício, então deve aproximar-se para prestar auxílio ou verificar se tudo corre bem mas se estão a responder a uma questão não precisa de estar ao pé desse aluno, antes pelo contrário). *A proximidade do professor na sala de aula é um aspecto importante a ser trabalhado nestas sessões. Normalmente, uma individualização do acompanhamento do professor dá confiança ao aluno para este executar as tarefas. O mesmo acontece entre supervisor e formando.*

No que diz respeito ao documento audiovisual, aconselha repetir o visionamento sobretudo se a professora se aperceber de que os alunos não entenderam quer a instrução quer o conteúdo do exercício. Refere que a compreensão oral é difícil para os alunos perceberem uma vez que o contacto diário com a língua francesa é muito raro. A F1 intervém para exemplificar o que a Sf está a dizer: “quando perguntaste qual era o apelido da família e eles não responderam, devias ter passado o documento outra vez em vez de mostrares aquela cara de desapontamento”. *Muitas das intervenções das formandas são para corroborar as da Sf, o que me leva a pensar que se inibem, de certa forma, de o fazerem mais livremente uma vez que são colegas e sentem pouco à vontade com as críticas. No entanto, neste caso, a F1 quis claramente dizer que a cara de desapontamento foi uma atitude menos correcta do que propriamente não ter passado o documento visual de novo.*

A Sf recomenda uma diversificação nas maneiras de corrigir os exercícios. Em relação ao material, recomenda que o prepare antecipadamente ou quando os alunos estão ocupados com determinada actividade de aula, senão são momentos que criam falta de ritmo na aula.

Sobre a aula da F2 na turma do 9º ano (dia 24 de Novembro), questiona a própria. Ela disse que achava que tinha corrido mal mas que em relação à planificação não mudaria

nada, fora a execução que correria mal e por culpa própria. Foi um problema de postura, segundo a formanda, demasiado à vontade com os alunos.”Se calhar aproximei-me demasiado deles”. Também, referiu a formanda, falharam diversas coisas em relação ao material e os alunos aproveitaram esse facto para destabilizar. Diz que em determinadas alturas foi agressiva e que não o devia ter sido pois ainda criou mais instabilidade nos alunos. “Irritei-me porque um aluno parecia que estava a gozar, eles aproveitam tudo para lançar a confusão. A partir daí optei por uma postura mais distante mas acho que já não fui a tempo”, confessa a formanda. Continua “ Com a minha efervescência, encalhei na explicação dos pronomes e acho que a Professora fez bem em intervir nessa altura porque eu já não conseguiria explicar nada de forma clara. Tenho de trabalhar mais o controlo da emotividade, é resultado da minha inexperiência”. *A F2 identificou com muita clareza e precisão o que decorreu menos bem na sua aula, reconhece o problema e sabe que tem de ser ultrapassado. Ao contrário da F3 não o considera uma fatalidade, antes mostra-se disposta a melhorar.*

A Sf conforta a F2 referindo que “Não aconteceu nada na tua aula que não tivesse ainda acontecido na minha. Também me irrita às vezes e até já reagi mal. Isto pode realmente gerar conflitualidade entre professor e alunos.” *A Sf anima a F2 tentando demonstrar que são ocorrências habituais mas que é preciso aprender a geri-las da melhor forma.*

A F3 refere que naquele dia os alunos pareciam estar mais eléctricos do que o costume. *Tenta desculpar a irritação da colega com a atitude dos alunos, a intenção é solidária mas não sei se será a mais formativa...*

A F2 diz “Eu até estava muito orgulhosa da planificação, aliás, fizêmo-la as três juntas, mas esqueci-me de um exercício...”*Esta afirmação revela que houve um trabalho de equipa por detrás da execução individual de aula mas revela igualmente que a ausência de uma actividade planificada pode tornar a aula incoerente.*

A Sf identifica de imediato o momento oculto referido pois disse que era precisamente um exercício mais guiado que facilitaria a comunicação com os alunos. Refere ainda que havia uma falta de clareza na ordenação dos exercícios da ficha e que, para uma primeira fase, as perguntas propostas eram um pouco difíceis. *Este dado pode indicar que não será somente a postura da formanda a fonte de instabilidade dos alunos mas também as actividades que propõe, a sua articulação ou ainda o grau de dificuldade e sua adequação ao momento da aula.* A F2 diz:“ A Professora tem razão mas eles

podiam ter feito um esforço!” *Trata a supervisora por Professora e não pelo seu nome próprio, o que poderá revelar que há, pelo menos na sua ideia, uma diferenciação de estatuto e poder entre ela e a supervisora pedagógica.*

A F1 intervém para introduzir um dado novo: “Tens obsessão em utilizar a língua francesa quando até em determinados momentos da aula teria sido mais benéfico falares em português.” A Sf concorda dizendo que deve haver um equilíbrio, devendo haver sempre um predomínio do francês mas que quando for pertinente se deve utilizar o português.

A F2 justifica-se afirmando que na faculdade o professor de Didáctica lhes dizia que os professores de francês não falavam francês na aula porque não dominavam a língua. A Sf rematou o assunto afirmando que se deve utilizar o português ao serviço do ensino do francês e chama ainda a atenção para o exagero gestual da F2 na aula.

A Sf dá a entender que a reunião está terminada embora todas continuem a conversar. A F1 confessa que o seu problema é com o português (ela é bilingue) e sobretudo com o discurso formal porque fala com a família em francês, vê programas dos canais francófonos e só com o namorado fala em português.

As três formandas levantam-se e pegam nas suas coisas ainda que a Sf permaneça sentada. Acabam por se despedir e saem. *Penso que me quiseram deixar à vontade com a supervisora, caso quiséssemos discutir sobre o seminário ou outro assunto sem a presença delas. Ou estariam com pressa de terminar a reunião?*

ANEXO 12

Notas de campo III

Dia 22 de Janeiro de 2007, segunda-feira
Biblioteca

“Pourquoi assume-t-on le travail et les risques, si minces soient-ils, de toute prise de conscience?(...)surtout pour avoir prise sur son habitus, le discipliner, le renforcer, le transformer...(...) » Perrenoud¹⁸

2º Período

10h00 – Como combinado, voltei à escola para fazer mais observações. Estou com uma artrite na mão direita que me impede de escrever muito mas resolvi assistir à reunião do grupo assim mesmo ainda que tivesse de privilegiar a observação em detrimento da escrita. A Sf apresentou-me um amigo francês, um professor de física aposentado, que conheceu um ano antes aquando do ciclo de cinema. Monsieur B. tinha visto na Internet a informação sobre o ciclo e, como está a aprender Português e se interessa por cinema, resolveu visitar o Pinhal Novo e conhecer a escola e os dinamizadores da actividade. Ao que parece, ficaram amigos e a Sf até já foi a França, segundo me contou. *A disponibilidade, simpatia e abertura de espírito da Sf são fantásticas e parecem cativar além fronteiras...* Tomámos um café no bar. Uma aluna veio interromper a nossa conversa para fazer algumas perguntas à Sf. A Sf levantou-se levando a sua chávena e eu imitei-a. Reparei que a F3 deixou ficar a sua chávena de café em cima da mesa e que a Sf chamou a atenção para o facto...

A Sf, as formandas, o Sr B. (convidado a assistir ao seminário pela Sf) e eu dirigimo-nos para a Biblioteca da escola. *A sf referiu o espaço como biblioteca mas parece-me ser mais uma mediateca pois existem documentos audiovisuais e meios informáticos à disposição dos alunos e professores.*

O seminário deu início com a confirmação das datas previstas para as observações das formandas – 9º e 10º anos - durante este período. A Sf alertou também para o facto de, no terceiro período, terem ainda um trabalho de planificação conjunta de unidade

¹⁸ (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant*, Paris, ESF.

didáctica para elaborarem sobre uma obra de leitura integral. A este propósito, sugere que sejam os próprios alunos de 10º ano a escolherem a obra embora caiba a elas apresentarem as hipóteses de leitura possíveis.

A sugestão de actividades ao invés da imposição das mesmas parece ser prática corrente por parte da Sf. Parece esperar por iniciativas próprias das formandas antes de tomar decisões. Esta ideia é reforçada em todo o seminário.

De seguida, a Sf fala sobre o ciclo de cinema que o Departamento em que se insere dinamiza anualmente há uns anos a esta parte em cooperação com a Câmara Municipal e solicita a colaboração das três formandas para a preparação da visita de estudo com os alunos de Francês da escola – a ida ao cinema no Auditório Municipal do Pinhal Novo. Explica os trâmites necessários, explicações que são anotadas pelas formandas nos seus cadernos.

Pede ainda a colaboração das formandas, como refere à semelhança do ano anterior, para a elaboração de uma compilação de documentos audiovisuais de acordo com as temáticas trabalhadas nos anos de escolaridade que (co-) leccionam. Há, de facto, uma grande dispersão de materiais e o contributo das formandas seria precioso. Podem, se for caso disso, pedir ajuda dos colegas de TIC e devem apresentar numa reunião o seu trabalho final ao restante Departamento. *É interessante verificar que a Sf se preocupa com a interacção entre as formandas e o resto da escola, quer sejam alunos ou professores. No último caso, é uma maneira de mostrar que a formação pode contribuir de forma produtiva para o Departamento da escola.*

De repente, a F3 diz que ainda tem de tratar da requisição do retroprojector da aula de inglês que vai leccionar a seguir e pede licença para sair. Acrescenta que a deslocação para o outro pavilhão lhe é penosa porque se magoou no joelho. A Sf suspira. *A F3 não parece ser uma pessoa positiva. Utiliza recursos vários para “se fazer de vítima” e demonstra fragilidade nas suas atitudes. Antecipa a sua frustração e parece estar à espera sobretudo da compaixão dos presentes pelas suas eventuais falhas....*

A Sf centra-se agora na observação das aulas da F1 que ocorrerão a partir da próxima sexta-feira e sugere que se planifique essas aulas tendo em conta a tarefa final que se vai pedir ao alunos e as competências a desenvolver para a realizarem de forma eficaz. Deve planificar as actividades e o conteúdo das aulas de acordo com o produto final. Este pode ser um debate, uma notícia, uma página de diário, uma simulação de tribunal,

etc. A Sf disse que tinha visto naquela manhã o vídeo proposto pela F1. Passou a vista pelos seus apontamentos e aconselha: “Podes trabalhar só este documento”, “Podes centrar-te apenas num documento para evitar dispersões por parte dos alunos”. *A supervisora utiliza o verbo poder para querer dizer dever. Mais uma vez sugere sem impor mas manipula (no sentido de levar a água ao seu moinho) sem ser de forma evidente. Por outro lado, o verbo poder é utilizado sistematicamente o que denota a sua preocupação em alargar sempre o número de possibilidades de trabalho.* “Podes explorar algum vocabulário” e deu exemplos; “Podes trabalhar algumas expressões ou alguns conteúdos” e exemplificou novamente. As formandas F1 e F2 intervieram para acrescentar algumas ideias ao que a Sf acabara de mencionar. A F2 revela uma atitude crítica perante a temática a desenvolver pela F1 na sua aula – a delinquência juvenil – dizendo que é necessário clarificar alguns prejuízos em relação ao tema, como por exemplo o facto de nem todos os delinquentes juvenis viverem em bairros sociais ou na periferia das grandes cidades. *Considero este foi um bom contributo para a discussão pois alarga a visão que possamos ter em relação a um documento que se selecciona. Ou seja, qualquer documento pode ser “lido”/ trabalhado de várias maneiras.*

A Sf exemplifica como fez alguma pesquisa para encontrar documentos relacionados com a temática a estudar. Mostra vários documentos que encontrou na Internet (em francês e em português) demonstrando as várias possibilidades existentes de trabalho em aula. Alertou igualmente para a necessidade de desenvolver múltiplas competências. A sf retoma a palavra para chamar a atenção sobre o vocabulário específico e ao nível de língua subjacentes a esta temática da delinquência e presentes no vídeo a explorar. Para trabalhar o léxico, mostra vários livros de exercícios que traz no seu saco para que as formandas se possam “inspirar” em diversos modelos e atentarem nas instruções dos exercícios, dificuldade que revelaram em determinados momentos do primeiro período. Eis a F3 que chega. À pergunta se a sua aula assistida pelo Si tinha corrido bem, ela respondeu “Nem por isso, para variar gaguejei...”, “Podia ser pior...”. A F3 sorriu e afirmou que já era um bom indício a colega dizer que poderia ter sido pior, uma vez que isso já denotava melhorias na sua atitude. A sf pede para as colegas fazerem um resumo daquilo que fora dito na reunião. A F1 foca sobretudo os últimos aspectos do seminário e a sf acabou por retomar alguns dos tópicos do início da reunião. Nesta altura, a F2 e a F3 “perdem-se” na conversa uma com a outra...

Estamos no intervalo e o ruído aumenta bastante naquele espaço. A Sf sente-se um pouco incomodado com este facto e vai verificar com quem estão os alunos que tanto falam. Volta dizendo que afinal estavam acompanhados por um professor... *Há, de forma mais ou menos consciente, uma preocupação pedagógica e formativa por parte da sf que, tal como aconteceu no bar com a indicação de arrumar a chávena do café, quer manter alguma ordem e disciplina neste espaço escolar.*

Avancemos. A Sf interroga as formandas sobre a preparação das aulas do 9º ano a leccionar dentro de duas semanas, se já escolheram a temática. Silêncio. A sf relembra que está a trabalhar o tema do cinema e que deve haver uma continuidade e coerência entre as quatro professoras (ela e as formandas) uma vez que as aulas serão leccionadas por todas e de seguida. A F1 é a formanda que dará continuidade às aulas da Sf por isso a urgência em escolher o tema (já delimitado dentro da temática “Cultura”, poderão seleccionar “Literatura”, “Pintura”, “Teatro”, etc). A F1 desculpa-se com o trabalho que teve com a preparação das aulas de inglês e com a dificuldade que tem em ir à mediateca do Instituto Franco-Português, em Lisboa. A Sf parece incomodar-se de algum modo com a postura da F1 pois diz que, em circunstâncias normais – leia-se sem ser em estágio pedagógico e, portanto, com 22 horas lectivas - um professor tem de planificar várias aulas e vários níveis simultaneamente. Tanto a F1 como as suas colegas baixam o olhar como se reconhecessem que já poderiam ter feito mais e melhor... *O discurso da sf revela que é uma supervisora assertiva embora amável e muito calma. As formandas acatam facilmente o que a sf lhes diz e, aparentemente, dão-lhe razão. Como parece ser seu costume, a Sf evita impor as actividades e espera pacientemente que as formandas tenham iniciativas. Acho por isso que estabelece uma relação democrática e aberta com as formandas porque ao dar-lhes tempo para apresentarem as suas iniciativas está a dar-lhes um voto de confiança.*

A F3 pergunta se podem reunir no dia seguinte porque a aula que ela vai leccionar é já na próxima sexta-feira. A sf diz que pode mandar os documentos por endereço electrónico e que eventualmente poderão reunir na quarta-feira. *Esta intervenção parece um pouco despropositada no tempodo seminário mas revela que a formanda ficou entretanto a pensar no modo de como continuaria a estabelecer o contacto com a sf.*

A Sf refere que esteve dez anos ligada à supervisão pedagógica na disciplina de Inglês e que sabe quais são as exigências desta disciplina e também o que essas diferem da

disciplina de Inglês. Reforça, aliás, a ideia de que o trabalho de ambas as disciplinas se complementam e que o facto de trabalharem com ambas abrem mais hipóteses de exploração pedagógica. A F3 refere que, se estivessem no modelo de estágio pedagógico anterior em que teriam duas turmas de serviço, a prática pedagógica seria mais reforçada. *As rotinas e a experiência são reconhecidas pelas formandas como importantes nesta profissão. O trabalho sobre o habitus é, sem terem consciente disso, um objectivo claro a ser alcançado mas, por outro lado, ainda tido como deficitário.*

12h40 – O seminário está quase a terminar, as formandas agitam-se nas cadeiras. A sf repete sumariamente o que pretende que se faça com urgência – a policópia do documento que formaliza a visita de estudo.

Sinto muita dificuldade em ter uma atitude de observadora passiva. Como me identifico com a profissão em geral e com este cargo em particular, como já passei por esta situação de estabelecer relações interpessoais com as formandas em seminário, como gosto de preparar as aulas, de reflectir sobre questões da didáctica e da pedagogia e sobretudo como confio no trabalho em conjunto, o distanciamento entre mim como investigadora e os meus informantes torna-se penoso. Apetece-me opinar, intervir, solicitar opiniões, promover reacções....se estivesse a observar outro género de grupo profissional – como por exemplo os estagiários de enfermagem, tenho a certeza de que isto não aconteceria porque não estou, nem por identidade nem por afinidade, ligada à medicina/enfermagem.

Quando estou presente nos seminários, sinto-me totalmente integrada no grupo pois reconheço as situações e as “estórias”. É como se revivesse a minha própria prática!

ANEXO 13

Notas de campo IV

Dia 29 de Janeiro de 2007, segunda-feira
Biblioteca

“ (...) Conversas de catequista não ajudam. Ajuda o que leva a que ambos, professor e aluno, evoluam através do problema. (...)”

Eulália Barros

10h50 – Chego à hora combinada e a Sf espera-me na sala de professores. Tem um ar esgotado mas sorri quando me vê. A F2 está sentada e aparenta estar nervosa pois treme ambas as pernas. Levanta-se a correr para ir buscar três dicionários de Inglês para a aula que vai leccionar dentro de “dois minutos”. Desejo-lhe boa sorte. A F1 e F3 chegam e partimos para a Biblioteca. A Sf está claramente abatida hoje pois noto que lhe falta alguma da sua habitual energia. Além do cansaço, está constipada.

Sentamo-nos numa mesa redonda e a sf começa por dizer que o seminário consiste no comentário à aula de sexta-feira anterior leccionada pela F1 assim como na preparação da aula a leccionar pela F3 na quarta-feira seguinte, dia 31.

Dirigindo-se à F1, pede que esta faça uma avaliação da aula que leccionou, referindo os pontos mais e menos positivos e para fazer referência à relação pedagógica com os alunos.

A F1 disse que a relação pedagógica lhe tinha parecido bem embora tivesse havido alturas em que os alunos não participaram. A Sf concorda referindo que há que melhorar a distribuição da solicitação da participação por parte da formanda. Fala com a F1 olhando para ela, a F1, por seu turno, olha para o seu caderno de notas onde escrevinha algo. *O olhar é algo importante nas relações interpessoais – a sf olha sempre para quem fala quer diga coisas simpáticas quer coisas menos simpáticas. Já reparei que as formandas evitam por vezes o olhar directo intercalando-o com o baixar dos olhos. Será que esta “inibição”, de certa forma, exprime uma submissão ao poder e estatuto da supervisora ou revela ainda alguma insegurança das formandas em relação ao seu trabalho?*

Continuando, a F1 refere que deveria falar mais devagar em aula e diz que dois alunos lhe pediram que o fizesse. *O francês para esta formanda é a língua materna e, pelo que*

me pude aperceber, tem mais dificuldades com o português do que com a língua francesa. A Sf recorda que se deve começar pelo vocabulário que os alunos já conhecem para depois entrar no vocabulário desconhecido. *Há, por parte da Sf, claramente a noção de que não há tábua rasa no conhecimento de qualquer matéria e de que, partindo das aprendizagens já feitas, se pode motivar mais os alunos e aprofundar matérias de forma mais eficaz.* Este vocabulário novo, prossegue a Sf, deve ser registado no quadro. A F3 concorda e diz que viu que alguns alunos tinham demonstrado, pelas suas reacções faciais, não estarem a perceber mas que, talvez por simpatia, nada tinham dito à F1, até porque esta sabia que estava a ser observada e avaliada. A sf acrescenta que a F1 deveria ter também mais atenção à adequação do discurso ao nível dos alunos e, assim, que a planificação inicial poderá ser flexibilizada consoante as dificuldades que os alunos revelam no momento. Voltarão a abordar este aspecto mais adiante.

A F1 refere que “ as coisas lhe pareceram bem articuladas” (a Sf concordou) e disse ainda que deveria ter feito mais pausas aquando do visionamento do vídeo, documento a analisar na aula. A este propósito relembra o seu tempo de aluna - *bem recente, aliás, ou melhor, ainda é uma aluna universitária; isto poderá revelar que a formanda ainda tem muita dificuldade em se desprender do seu papel de aluna para assumir em pleno o de professora ou simplesmente que um se confunde com o outro* - e da dificuldade que tinha em “apanhar” o que era dito e para fazer o que era pedido em simultâneo. *É só com esta reflexão conjunta em seminário que a formanda se apercebe da complexidade da tarefa que ela própria pede aos alunos para executarem. A formanda identifica de imediato, reflectindo na acção e sobre a acção, as falhas que espoletam algumas situações-problema – é o caso da sua fluência na língua francesa, materna para si e não para os alunos, e é o caso igualmente da passagem do vídeo, tarefa complexa e que exige múltiplas competências.* Mais uma vez a sf concorda com a formanda e refere que é importante melhorar a coordenação entre o visionamento e a realização da ficha de trabalho pois repartindo a compreensão do documento, os alunos estarão certamente mais concentrados na tarefa. *Há um grande entendimento entre a Sf e a F1, à medida que a Sf fala, a F1 vai acenando afirmativamente e corrobora das suas opiniões dando ela própria exemplos daquilo a que se estão a referir.* Falam de seguida na tarefa final que os alunos terão de realizar (redacção de uma notícia) e na coerência, em termos da

didáctica e da pedagogia, que terá de haver para chegar até lá. A este propósito, a F1 menciona os inquéritos que realizaram junto dos alunos no final do primeiro período, inquéritos esses que precisaram de realizar para um relatório escrito para entregar na faculdade. Diz então que uma das respostas que mais se recorda dos inquéritos tem a ver com a dificuldade de gestão do tempo de resposta para a execução de um determinado exercício. A Sf remata dizendo que é a construir a aprendizagem que a produção escrita levará no final menos tempo e será mais eficaz. Realça a importância das metas intermédias. *Curiosa a utilização das expressões “construção” e “metas intermédias”! Está bem patente a ideia de aprendizagem gradual, espiralada e até colaborativa que deve ser fomentada em aula.*

Nesta altura, a F3 tosse. A Sf, claramente impaciente em relação a esta formanda, diz que foi a F3 que lhe pegou a constipação. A F3 respondeu que há mais gente ali com tosse (ouvem-se alunos a tossir na biblioteca) ao que a Sf lhe disse que então ela era a responsável pela gripe de toda a escola! *Apercebi-me do seu tom sarcástico, sem agressividade, para com a F3 como se, com este recurso linguístico e in extremis, a F3 se pudesse dar conta das suas atitudes de vítima. Não me parece que isso tenha, no entanto, acontecido.* A F1 vai continuando a expor as suas dúvidas ao que a Sf responde, sempre em jeito de aconselhamento, de forma muito segura. *A segurança nas respostas da Sf revela a sua experiência no domínio da pedagogia, da didáctica mas também ao nível da supervisão. O facto de apresentar sempre um leque de escolhas possível denota este conhecimento sólido mas, ao mesmo tempo, flexível e aberto.*

Conversam agora sobre os inquéritos e sobre os alunos. A F3 questiona a ausência de um aluno. A Sf diz que se deve a razões do foro psicológico e que parece ter a ver com problemas de identidade. *Um eufemismo que necessitava de ser especificado, como aconteceu logo a seguir.* A F1 pergunta se tem a ver com a orientação sexual e a Sf acena afirmativamente. A F3, em jeito de graça, diz que poderá levar o dito rapaz para a Benedita (a sua terra) e que ele ficará logo bem. A Sf pergunta se há muitos rapazes na Benedita e F3 responde que há rapazes e raparigas. *Não sei se foi evidente para a F3 o problema que parecia estar por detrás da ausência do aluno às aulas, pareceu querer ajudar ou então tentar mostrar que não é preconceituosa em relação à homossexualidade masculina. Será???*

Falando em “ir para a terra ao fim de semana” – *parece que ambas as formandas não moram permanentemente na zona da Grande Lisboa* - a F1 começou a falar das suas tarefas domésticas e de como se sentia sobrecarregada pelo namorado. A Sf olhou para mim e depois disse-lhe que se calhar era bom ela solicitar a participação do namorado na realização das tarefas domésticas. *Olhou para mim talvez por sentir que a indignação em relação a este “machismo” era comum às duas que, mesmo sendo mais velhas, não concordávamos com aquele tipo de “submissão” por parte de jovens mulheres.*

Chega a F2. Diz que não correu bem a sua aula assistida de Inglês – “estavam malucos”, “tinham feito teste de manhã”, “tivemos de trocar de sala”, “não respondiam a nada”. *Parece-me mais conformada do que decepcionada. Parece-me que atribui as causas da ineficácia da aula sobretudo aos alunos e aos factores físicos (troca de sala, gravador,...) Raramente os professores reflectem sobre as suas próprias acções, sendo até mais fácil “culpar” os outros, daí eu considerar que o supervisor tem um papel fulcral neste aspecto também. Abrir hipóteses, por exemplo: “Já pensaste que pode ter sido por isto ou por aquilo que a tarefa correu mal? Não foi precisamente naquele momento que houve desconcentração por parte dos alunos?” Descodificar os sinais, é um dos trabalhos importantes do supervisor e ajudar na desconstrução das situações-problema vasculhando nas suas possíveis origens e buscar soluções.*

Apressada pelo tempo, a sf pede então à F2 que se pronuncie relativamente à aula leccionada pela F1. *Curiosamente ainda não o tinha feito, nem fá-lo-á, com a F3 provavelmente por que só por uma ocasião esta tinha intervindo.* A F2 referiu de imediato a rapidez do discurso de F1. A sf interrompe para aconselhar a F1 a preparar melhor as suas aulas, antecipando as dificuldades do aluno colocando-se, por exemplo, na pele do aluno. A F2 faz depois referência à dificuldade que os alunos parecem ter demonstrado em relação a um exercício de ordenamento de letras. A este propósito, a sf refere que a F1 deve promover mais a interacção aluno-alunos e não centrar-se tanto na de professor-aluno. A F2 diz: “Mas tu nunca os perdeste e tiveste sempre a noção das tuas dificuldades” *Na realidade, parece que esta formanda- a F1- é a que melhor reflecte na acção e a que se expõe mais às críticas, sendo ela própria a primeira a identificar as suas dificuldades. A reflexividade é um exercício que exige auto-conhecimento, metacognição, humildade, mas também perseverança e motivação. O*

exercício de uma intensificação do habitus nesta formanda parece estar lançado por ela própria e pela Sf que a apoia. A sf concorda afirmando que a sua presença em aula é estimuladora e que daquele momento em diante teria apenas de “limar umas arestas” e sobretudo usufruir de todas as opiniões expressas para melhorar a sua prática. As formandas e a sf retomam o tema dos inquéritos preenchidos pelos alunos sobre a leccionação das suas aulas e falam sobre os comentários de alguns alunos. Referem nomes de alunos e, a dada altura, a F3 diz que na turma de 3º ano da faculdade o professor sabia o nome de todos os alunos menos o nome dela. A sf disse que na faculdade isso era normal. Em seguida, pergunta à F3 se esta lhe trouxe alguma coisa pensada para a aula de sexta-feira, dia 2. Ela diz que não. A sf parece desvalorizar a sua intervenção anterior mas não se mostra satisfeita com a segunda. Diz que espera dela mais iniciativa e de forma mais antecipada. *Esta formanda é a tal que foi uma vez esquecida durante uma visita de estudo enquanto aluna do ensino secundário, aquela que o porteiro não identificou como aluna-estagiária, a que não se importaria de recolher na sua terra o aluno “marginalizado”, a que tem dores no joelho e está quase sempre constipada...A F3 tem claramente uma auto-imagem negativa e uma falta de confiança em si própria, factos estes interligados. De facto, Atkinson analisou a motivação em situações de aprendizagem do quotidiano tendo verificado que a probabilidade de sucesso corresponde ao nível de confiança e pela antecipação do grau de satisfação que daí poderá advir. Segundo Bandura, a percepção que um indivíduo tem das suas capacidades para executar uma determinada tarefa, influencia e determina o seu modo de pensar, o seu nível de motivação e o seu comportamento. Esta formanda tem naturalmente uma percepção pouco segura de si própria e esse facto condiciona as suas acções – revela medo de fracasso arranjando desculpas para uma aula com problemas ou ainda prolongando as suas decisões. Poder-se-á dizer que os sujeitos motivados para o evitar o fracasso procurarão não passar por experiências de afectos negativos e situações de ansiedade ou tensão. Para evitar o fracasso, para utilizar termos freudianos, acciona mecanismos de defesa, tais como a negação ou a sublimação.* A F3 diz que esteve a ver no fim de semana algum material que poderia utilizar na sua próxima aula mas que nada ainda estava definido. A sf disse-lhe que poderia recomendar muitas coisas, muitos documentos e estratégias mas que não era esse o seu objectivo mas sim que a formanda tomasse as iniciativas nesse sentido. No

entanto, solicita que a F3 lhe envie por *mail* nessa noite já alguma base de trabalho. A F1 intervém para colocar mais duas ou três dúvidas que são logo esclarecidas. Uma das dúvidas prende-se com a escolha da obra de leitura integral, ao que a sf sugere que dividam a lista das obras pelas três colegas e, não analisando necessariamente todas as sugestões de leitura, façam uma triagem selectiva para depois escolherem uma só obra ou até levar os alunos a essa escolha. A sf refere que importa as formandas aproveitarem aquela oportunidade de diversidade documental para enriquecerem os seus conhecimentos. A reunião não acaba sem antes a sf lembrar a F3 do seu compromisso de lhe enviar naquela noite já algum trabalho feito.

ANEXO 14

Notas de campo V

Dia 27 de Fevereiro de 2007, terça-feira

Biblioteca

« (...) o professor é objecto de formação mas é sujeito no desenvolvimento profissional(...) » João Pedro da Ponte

Por motivos pessoais, só agora pude regressar à escola. Sinto que foi benéfico, contudo, ter estado temporariamente fora deste contexto uma vez que já estava demasiado inserida no mesmo. Esta inserção deve-se à minha identificação com o trabalho que observo como já anteriormente expliquei.

Espero pela Sf na sala de professores. Embora as janelas de cima estejam todas abertas e a sala do lado seja exclusivamente para os fumadores, acho a atmosfera muito densa pelo fumo que teima introduzir-se ali. Reparo que o corpo docente é jovem, deve rondar a média dos 42 anos. Reparo ainda que há um número de professores do sexo masculino não habitual nesta profissão, deve rondar os 45%...É curioso o que se observa quando se olha com olhos de ver...Chega a Sf, cumprimenta-me, dirige-se com uma série de papéis a uma colega e de seguida convida-me a ir ao bar. Sentamo-nos 20 minutos para falarmos do seu projecto de intercâmbio com uma escola em França, facto que a preocupa muito neste momento dado parecer haver falta de condições para acolher os alunos portugueses em França.

De novo da sala de professores, encontramos as duas formandas – F1 e F2 - a trabalhar cada uma no seu computador portátil e, quando íamos a sair, já com quase uma hora de atraso em relação à hora prevista para o seminário, entra a F3. “Tudo bem?”, pergunta a Sf. “O que é que acha?” A sf ficou claramente embaraçada com aquela resposta, pelo que inquiriu: “O que é que isso quer dizer?” Responde: “Quer dizer o costume”. *Esta formanda tem sempre algum “problema”- hoje parece ser uma constipação - e chega sempre atrasada. Não deixo de notar o modo como se dirige à Sf, como se fossem da mesma idade e como se conhecessem há muito...*

Na biblioteca a Sf começa por abordar a preparação da aula da F3 na próxima sexta-feira. Referiu que observou o *trailer* do filme francês que a formanda pretende explorar e faz o resumo das imagens para, certamente, todos perceberem do que se trata.

A F3 diz que também há a possibilidade de explorar um *videoclip* em aula. A F1 mostra o clip a partir do seu pc e a F2 dá uma sugestão de tratamento inicial do mesmo. *Nota-se bem neste momento que há ajuda por parte da F1 e F2.* A Sf sugere que se comece pelo *clip*. Refere que andou na Internet à procura de material passível de ser trabalhado nesta unidade a ser leccionada pela F3 – *dado que a F3 não tem apresentado, com a antecedência devida, material para trabalhar nas suas aulas, julgo que a sf antecipou-se e trouxe alguma informação recolhida* – e que encontrou muita coisa. A este propósito, afirma que considera as pesquisas na Internet feita pelas formandas insuficiente, incompletas e até pouco pertinentes. *É verdade que a Sf generalizou mas creio que se referia sobretudo à F3.* Alerta ainda para ter atenção às condições de audição e visionamento das imagens em aula e para a necessidade de criar exercícios que sejam simultaneamente exequíveis e pertinentes para os alunos em questão. Refere ainda a importância de se preparar a unidade inteira como um todo coerente e não pensar apenas ou prioritariamente na primeira aula da unidade, *como parecia estar a acontecer*. “É importante pensar no percurso da unidade”, diz a Sf. As críticas foram mais além quando referiu ainda a necessidade da F3 preparar estes seminários com mais antecedência pois esta “enrola até às vésperas”. A Sf explica que este facto, acrescido à falta de preparação global da unidade, contribui em larga medida para a insegurança manifestada em aula pela F3. Em suma, deve preparar-se melhor, com mais antecedência e sobretudo pensar na aulas todas como um percurso com princípio, meio e fim. A fim de reagir aos comentários da Sf, a F3 apresenta várias desculpas e, finalmente, mostra mais uns documentos que trouxe. Neste momento, a sf ficou espantada com a quantidade de (bom) material que a F3 trouxera mas ao mesmo tempo indignada pois só agora o mostrava. A Sf contou que a F3 lhe dissera no dia anterior que nada tinha encontrado e que, por isso, tinha gasto muito tempo a procurar documentos...”Fizeste-me perder tempo...Podias ter-mos enviado por mail...” Surpreendentemente, as críticas da sf foram feitas com um tom bastante brando, até cordial. *Penso que qualquer outra pessoa facilmente mostrar-se-ia irritada e extremamente aborrecida. Neste caso, a falta de informação entre a Sf e a F3 deve-se a*

uma comunicação insuficiente ou em parte debilitada pela F3 que aguardou até ao último minuto para mostrar o que trouxera para discutir. A interacção deve ser estimulada de parte a parte. A bilateralidade é algo que parece estar fragilizado nesta relação comunicacional. Sabemos que um lado estimula o outro e viceversa e é essa interacção que faz evoluir uma relação interpessoal, como a história da bola de neve. A F3 demonstra ser passiva e demasiado fechada, com receio de tomar iniciativas, de discutir ideias ou partilhar informação. Ora, se é necessário um espírito aberto para haver um trabalho colaborativo, a interacção com a F3 não parece ter tendência a evoluir grandemente pois é da partilha e da construção conjunta que o rendimento do trabalho cresce. Na realidade, o receio de propor e de se lançar na discussão deve-se ao receio de falhar, no fundo para evitar a vergonha e o embaraço. O trabalho colaborativo resulta se formos ousados primeiro, cooperantes e criativos depois. Esta formanda é tudo menos ousada e assertiva. Arrasta-se no tempo para evitar tomar decisões e bloqueia a sua disposição ao trabalho em conjunto. “Professora elástico” que estende os seus problemas até onde pode para evitar tomadas de decisão ou dar azo a que alguém tome a decisão por si...

Aparentemente calma, a Sf resolveu então mudar de assunto e lembrou as formandas da necessidade de se repartir os testes sumativos pelas três a fim de se aferirem critérios e parâmetros de avaliação. Assim o fez.

A partir desta altura, a F3 mantém a cabeça para baixo, assente em ambas as mãos. Ninguém diz nada. *Ou porque não querem dar demasiado importância ou porque já é de facto habitual.*

Agora a vez de F1 que leccionará brevemente aulas do 9º ano. Abre um documento no seu portátil. *Diferença evidente da F1 em relação à F3 – esta formanda tem iniciativa ao apresentar propostas claras de trabalho, susceptíveis à crítica, à reflexão conjunta e aos ajustamentos. Prova de que a F3 espera por sugestões de alterações poderá ser o facto de não ter ainda imprimido os documentos....* O plano de aula é apresentado com as suas etapas mais importantes, os exercícios apresentam-se bem delineados. A Sf exige mais rigor e sobretudo mais adequação ao público-alvo (turma “problemática” de 9ºano) e recomenda exercícios mais específicos. A F1 defende, no entanto, o seu ponto de vista no que diz respeito a um determinado aspecto. A Sf considera que mais uma vez a F1 “está a bloquear e a ser teimosa”. Neste instante, surgem lágrimas nos olhos de

F1 e começa subtilmente a chorar. A Sf diz que o plano está bem e que o que se pretende é apenas melhorá-lo, nomeadamente tendo em conta o perfil dos alunos a que se destina. Recorda a complexidade dos exercícios, das competências múltiplas que estes exigem e de como o facto da F1 ser bilingue pode impedir que esta perceba isto.

Este incidente vem provar que a crítica nem sempre é fácil de aceitar e os erros nem sempre fáceis de reconhecer mas pode vir provar igualmente que do erro se pode retirar ensinamentos positivos. Para Perrenoud (2002), o formador concebe a aprendizagem como transformação da pessoa e, em última análise, poderemos dizer que a teimosia e o bloqueio (não conseguir ver outra opinião para além da sua) referidos pela Sf são claramente problemas identificados e que devem ser resolvidos no sentido de transformar/melhorar o comportamento da F1, tornando-o mais adequado à situação. Assim, com uma abordagem positiva do erro, se ajuda a construir uma identidade profissional moldando personalidades a um perfil, singularidades a estabilidades. (ver Amélia Lopes, pág.149). Segundo Perrenoud (2002), seria necessário incutir a postura reflexiva na identidade profissional dos professores para os poder libertar do trabalho prescrito e assim construírem as suas próprias démarches de acordo com os seus alunos e com o meio envolvente. Esta perspectiva ecológica da apreensão da situação por via da reflexividade está patente no registo deste incidente. De facto, o perfil de professor não é inflexível mas abarca qualidades semelhantes e competências próprias desta profissão. A des-construção do erro numa dada situação faz certamente parte dessas competências.

Por outro lado, este incidente observado vem demonstrar que a relação interpessoal entre a sf e a F1 é mais intensa, mais dinâmica e mais efectiva do que, por exemplo, com a F3. Poder-se-á dizer que uma relação é mais interactiva, mais intensa e mais eficiente quanto maior forem as iniciativas, as críticas e a reflexividade que daí ressalta. Trata-se do fermento da relação interpessoal, o ingrediente imprescindível na evolução de uma relação interactiva. Desta forma, será razoável dizer-se que a evolução de uma relação interpessoal se produz por meio de conflitos, avanços e recuos, semelhanças e divergências de opiniões que culminam em tomadas de decisão consensuais. Talvez seja correcto dizer-se que quanto maior for o número de iniciativas num determinado núcleo, mais possibilidades de eficácia a tomada de decisão terá.

A Sf resume então o que a F1 terá de rever para o próximo encontro. Assisto ao seminário semanal mas pelo que percebi existem outros encontros, mais informais ou nem sequer presenciais, ao longo da semana a fim de se definir exactamente o plano de aula/planificação da unidade de cada formanda.

Quando íamos a sair, vejo que a Sf puxa a manga do casaco de F1 e lhe diz que ela está a fazer um bom trabalho. *Este reforço positivo é necessário à confiança e estabilidade emotiva da F1 que, segundo a sf, não está a atravessar um bom momento em termos pessoais e afectivos. Este facto denota alguma sensibilidade da Sf por factores exteriores ao contexto profissional mas que seguramente o influenciam.*

Na despedida, pedi autorização para proceder a uma entrevista com a Sf. Ficou marcada para a semana seguinte. Entretanto, a F3 quase nos interrompeu para perguntar se a Sf sabia onde se situa a Policlínica. Certamente que ouviu a pergunta que queria ouvir : “Mas porquê?” “Porque preciso de ir ao otorrinolaringologista”. De certa forma veio justificar a sua postura em todo o seminário (*será que justifica?*) mas penso que sobretudo mostra a necessidade de compaixão que a F3 sente. *Ela sabe que não dá o seu melhor, por isso arranja estas “desculpas”: ou está doente, ou tem o computador na Benedita- onde mora- ou não tem tempo.....*

PERRENOUD, P.(2002) *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*, Porto Alegre: ArtMed.

ANEXO 15

Notas de campo VI

Dia 6 de Março de 2007, terça-feira

Biblioteca

*“Intégrer aux activités d’apprentissage une pratique soutenue de la **prise de conscience** de ce qu’on est en train de faire et de son utilité (la **métacognition**) est une des interventions hautement susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages. » R. Morissette.*

Hoje apliquei finalmente a entrevista à Sf. Curiosamente estava ansiosa pois era a primeira vez que entrevistava alguém! Sabia, por outro lado, que as informações que obteria seriam fundamentais para o seguimento da investigação. Ainda por cima só tinha experimentado duas vezes o *ipod* que o meu filho me emprestara ...Penso, contudo, que a entrevista correu bem no sentido em que alcancei os objectivos que pretendia e tecnicamente houve apenas um pequeno percalço.

Depois da entrevista, a Sf e eu fomos ter com as formandas. Eu assumi ter sido a razão do atraso do seminário embora nenhuma delas tenha feito referência ao facto de chegarmos depois da hora prevista.

A Sf informou da sua intenção de privilegiar a discussão sobre a aula a ser leccionada em breve pela F2 e não tanto debruçar-se sobre a análise das aulas já observadas. No entanto, não foi bem o que aconteceu.

11h 35 – Sobre a aula leccionada pela F1, pergunta então: “O que se te oferece dizer sobre a tua aula?” A F1 confessa que pela primeira vez não tinha pensado na gestão do tempo e que se o tivesse feito a aula teria corrido certamente melhor. De qualquer modo, mostra-se satisfeita pois os alunos aderiram à aula, participaram; acha que a turma (habitualmente irrequieta) estava naquele dia mais calma e mais motivada e que houvera adequação da sua atitude a momentos de indisciplina aqui e ali. Referiu que ficou surpreendida pela positiva pelo facto dos alunos reconhecerem muitos nomes da música francesa. “Esforcei-me também por falar devagar e circulei pelas mesas.” disse ainda a F1. *Estes factos todos foram referidos pela F2 certamente porque foram, nas sessões anteriores, objectos de crítica e reflexão. Houve uma tomada de consciência e*

pela sua expressão facial, que é de contentamento, presumo que tenha conseguido “dar a volta” ao problema. Mostra claramente que reflectiu sobre a acção e reflectiu também posteriormente, em aula, na acção, tomou decisões e alterou os seus comportamentos adequando-os à situação. É nas tomadas de decisão que a identidade profissional do professor se vai construindo - o emprego do gerúndio neste caso reforça a ideia de processo, mais ou menos moroso, e não a de acumulação de acções pontuais. Como refere Sacristán (1999:87) “A actuação do professor não consiste em solucionar problemas (...) que, uma vez solucionados, desaparecem. Esta consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade quando ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão.” Neste caso, o SP tem uma função de gestão das alternativas não necessariamente impondo uma ou outra mas alertando para a dilemática da situação.”

Por outro lado, a intermitência temporal com que as formandas leccionam, o tempo real reduzido que despendem em situação de aula – 90 minutos de cada vez - e o próprio facto de terem de partilhar uma turma com mais duas formandas e a professora titular da turma que é a Sf, estes factores contribuem em muito para uma falta de continuidade de reflexão que dificulta o estabelecimento de um habitus profissional. A instabilidade e irregularidade da prática lectiva são inimigas de uma aprendizagem que se pretende coerente e dinâmica.

A F3 concorda que a aula tenha decorrido bem nomeadamente com a referência à imposição de regras de participação aos alunos pela F2 que mostrou ser eficaz. Disse que a F1 corrigiu muitas vezes a pronúncia dos alunos. *Penso que queria dizer demasiadas vezes. Criticar não parece ser tarefa fácil para as formandas. Criticar é apreciar e claro é avaliar mas o intuito nestes seminários é sempre o de reunir pistas para fazer melhorar no futuro. Por outro lado, pensa-se comumente que as críticas poderão fazer mossa nas amizades ou nas relações interpessoais quando, na realidade, as pode consolidar!*

A Sf lembra a importância de referir igualmente o lado mais conservador da música francesa, no fundo a necessidade de focar uma diversidade de géneros musicais e autores de todos os tempos, nomeadamente os emblemáticos. A título exemplar, refere Georges Moustaki. A F3 diz não saber quem é Georges Moustaki. *Porque é que a*

formanda não omitiu que não conhecia Moustaki, se calhar as outras duas formandas também não o conhecem mas não disseram nada...Mais uma vez o papel da coitadinha? Neste momento, a Sf diz que um professor de Francês se não conhece bem, deve pesquisar, deve primeiro informar-se muito bem das matérias e temáticas que vai falar sobretudo as de âmbito civilizacional ou cultural. Entretanto, a F2 olha para o tecto e bate freneticamente com o pé no chão. *Sinais de nervosismo. Creio que acha que nunca mais chega a sua vez de debater a sua proposta de aula (a Sf começou por dizer que hoje fariam mais sobre a aula a leccionar pela F2). Ou será que está a perder a paciência com as atitudes de vítima da F3?*

Refere de seguida que existe uma necessidade de aumentar a participação oral dos alunos com o professor e a interacção entre os alunos e nota que se efectuam poucos registos do que se passa em aula.

A F2 também foi solicitada para se pronunciar sobre a aula da F1. A F2, tal como a F3 já referira, diz que houve uma intervenção demasiado insistente por parte da F1 - quando os alunos liam eram sistematicamente interrompidos para correcção e isso perturba a actividade, quebra o ritmo da actividade. Refere uma situação que a desagradou: uma aluna que pediu para ir ao WC o que levantou alguma perturbação na aula, pelo que eu percebi, pois a F2 fez um comentário ao facto daquela aluna lhe pedir sempre para ir à casa de banho nas suas aulas. A Sf desvalorizou a questão, referindo apenas que se devem evitar certos comentários pois isso pode gerar conflitos, alerta para o facto de termos de ter alguma tolerância sobretudo tendo em conta a idade e o perfil dos alunos. A F2 afirma que compreende e confessa ser intransigente demais. Afirma que tenta “construir” uma outra atitude dentro da sala de aula, “o que trago de fora da sala é intransigência mas lá dentro sei que devo negociar com os alunos”. A Sf afirma que o professor é o único adulto da sala de aula e portanto cabe a este gerir as situações complicadas sobretudo no caso desta aluna que tem uma situação familiar “complicadíssima”. *Concordo que o conhecimento prévio da biografia e do percurso escolar do aluno seja fundamental nesta gestão de sentimentos, emoções e relações interpessoais. Não obstante, penso que a tolerância é uma qualidade que se vai conquistando com a experiência profissional e o viver de variadas situações. A reflexividade – processo racional- que os professores investem em determinadas situações de conflito ao longo da vida profissional dá-lhe, ou deveria dar-lhe, uma*

maior capacidade de negociação com o desenrolar do tempo. Por isso dizemos que um professor mais experiente tem habitualmente maior bom senso. Hameline (1999:38) refere justamente a sensatez como uma virtude na pedagogia vendo-a como uma construção racional de um processo com o fim de atenuar firmemente as trivialidades do patético.

Quando a Sf refere que os alunos da turma são miúdos e acham sempre graça ao tema “WC”. A F3 diz:”Eu também era assim!” Resposta pronta da Sf:”E ainda o és”. A sf conta que depois de toda a confusão instalada pelo incidente da WC, a F3, ela própria, pediu para ir à WC!!!!!!! Diz que não ia sequer referir o assunto, mas naquele momento queria dizer que acha incrível como é que a F3 ainda não percebe que há situações mais formais em que não se pode ausentar. *Que falta de adequação de comportamentos. Este é só mais um!*

De seguida, o grupo debruçou-se sobre a aula leccionada pela F3. A F3 contou como se atrapalhou diversas vezes em diversas situações mas a F1 referiu que a colega se tinha mostrado mais segura, mais clara e, portanto, menos tensa. A Sf concordou. A F1 diz ainda que há instabilidade no comportamento da F3 ou claramente frágil ou demasiado rígida. *Esta instabilidade pode indiciar o facto da formanda ter já começado a reflectir sobre os problemas identificados, tê-los transformado num dilema para o qual quer dar resposta mas ainda não consegue totalmente. Está, na minha opinião, no início de um percurso de auto-construção com a ajuda dos outros membros do grupo mas ainda vacila. Penso até que a razão principal pela qual ainda hesita e “tem recaídas” é ela própria e a sua falta de auto-confiança. Se acreditasse mais nela própria, iria ser bem diferente doravante!!!*

Toca um telemóvel. A Sf nada diz mas olha para mim. *Penso que me está a querer dizer que não acha aquele comportamento adequado mas ao mesmo tempo que não lhe cabe a ela proibir o uso do telefone em seminário uma vez que as formandas também já são adultas!!! A imaturidade das formandas é notória.*

A reunião prosseguiu com as apreciações da aula da F3 sobretudo em termos pedagógicos. A F2 mostra-se cada vez mais ansiosa para que chegue a altura da discussão que antecede a observação das suas aulas.

13H05 - Por motivos inadiáveis, tive de sair quando esta discussão começou.

HAMELINE, D. *In* NÓVOA, A.(org).(1999). *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora, 2ªedição

SACRISTÁN,J. *In* NÓVOA, A.(org).(1999). *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora, 2ªedição

ANEXO 16

Notas de campo VII

Dia 12 de Março de 2007, segunda-feira

Sala do Departamento de Inglês

*“Pour activer, nommer, développer et confronter leurs représentations, pour compléter, comparer et valider de nouvelles informations, pour explorer et chercher, pour accepter le déséquilibre, le **travail en équipe** devient indispensable, voire une valeur ajoutée pour apprendre. Vu de cette façon, le travail en équipe est davantage perçu comme un support du processus plutôt que du produit. Il contribue aussi à assurer un climat de classe propice à l'apprentissage. » Rosée Morissette*

14H00 – Hoje venho observar pela primeira vez um seminário das formandas com o Si. Resolvi começar a estreitar o campo de observação, isto é, concentrar-me mais nas relações interpessoais em vez de descrever ou parafrasear quase tudo o que é referido. Estar mais atenta às atitudes, expressões e gestos, aos não-ditos, ao diálogo e não tanto ao conteúdo que se encontra naturalmente mais ligado a questões pedagógicas. Continuo a observar sem a utilização de uma grelha pois a minha intenção é que a investigação seja intuitiva, naturalista e narrativa. Conheço relativamente mal o Si pois não nos temos encontrado muito na escola. Porém, mostra-se afável e receptivo à minha presença no seminário da disciplina de Inglês. As formandas chegaram juntas e um pouco atrasadas em relação à hora combinada. Para elas, a minha presença parece já se ter tornado habitual.

O Si entrou na sala e começou por abrir as janelas e os estores explicando que era assim que o calor entrava na sala. O sol entrou sem cerimónias para iluminar a mesa rectangular ao centro da sala. *Esta atitude revela que o ambiente de trabalho é uma condição tida como importante para a realização do seminário. Aliás, durante toda a reunião a sensação que eu tive foi a de conforto. Na realidade, as formandas estavam muito à vontade assim como o Si, ainda que certamente diferente do habitual. Comparando o Si à Sf, diria, até pela própria maneira de vestir, que este é mais*

informal o que não implica, no entanto e como é óbvio, que lide de forma menos séria com as temáticas a abordar. O que é certo é que verifiquei que desta forma mais informal se consegue “aproximar” mais das formandas. Há uma maior proximidade simbólica entre supervisor e formandas tanto pelo vestuário como pela postura como pela linguagem.

O Si senta-se de um lado da mesa e as formandas do outro. *Apesar do ambiente confortável e descomprimido que proporciona, o Si destaca fisicamente a sua posição em relação às formandas. Em termos funcionais, é aliás mais prático falar para as três formandas simultaneamente se estiver sentado nesta posição. Por outro lado, está equitativamente distante de cada uma delas o que me parece que transmite uma posição de igualdade. A demonstração de preferências é rejeitável neste contexto e pormenores como este são importantes para o fazer sentir ao outro. Neste ambiente de trabalho é importante que todos os formandos se sintam igualmente confortáveis e igualmente objecto de análise e avaliação.*

O seminário começa com a entrega a cada formanda do trabalho escrito que elaboraram. Consistiu, explicou o Si, numa espécie de preparação ou avaliação formativa, para o trabalho que no terceiro período terão de elaborar para a Faculdade. *A Faculdade é uma instituição presente na escola; há, de facto, uma preocupação em preparar o formando para a realidade escolar ao mesmo tempo que não descurem os seus trabalhos na instituição superior.*

O Si assinalou os erros ortográficos e outros de outra natureza e pede às formandas que leiam bem a fim de reflectirem sobre os erros. Sugere a sua reformulação após essa reflexão individual e disponibilizou-se para ajudar na correcção se elas não o conseguissem fazer autonomamente. Fez um comentário geral positivo e de seguida fez referência a problemas que foi detectando sem nomear quem os tinha cometido. Curiosamente, as formandas foram identificando-se com o que o Si referia. Por exemplo, na falta de utilização do *past perfect* a F1 disse logo que era com ela. O Si sossegou-a, contudo, dizendo que era um problema comum, aliás, um problema que muitos professores de inglês faziam. Já quando referiu os *phrasal verbs*, foi a vez da F2 acusar o toque. Em suma, o Si dá pistas de trabalho a desenvolver pelas formandas deixando às mesmas a capacidade de identificação e explicitação dos seus erros bem como deixa em aberto a possibilidade de se auto-corrigirem reformulando o discurso. *A*

partir da identificação do erro ou incorrecção, o Si conduz o formando à reflexão e faz com que este, de forma mais autónoma, chegue à solução do problema. De facto, implicar o formando na sua aprendizagem, responsabilizá-lo e dar sentido ao que aprende é, na perspectiva de um paradigma interpessoal do processo comunicacional de ensino-aprendizagem, o objectivo de uma supervisão pedagógica dinâmica. Levá-lo a questionar e a investigar é a tarefa do professor que já não é um transmissor de conhecimentos, mas sim um facilitador deste processo dialógico.

A F3 parece ser a única formanda com dúvidas relativamente ao assinalado pelo supervisor. Questiona alguns sublinhados e tenta defender a sua escolha. Não me parece, portanto, muito receptiva à crítica e até, de certa forma, mostra-se algo inflexível relativamente aos problemas identificados. O Si prefere não perpetuar a discussão e volta a realçar que a reflexão deve ser primeiro individual. *Penso que com esta atitude o Si não quis propriamente evitar o conflito mas deixar que fosse a própria formanda, noutro tempo e noutro lugar, a tomar consciência do problema para depois o poder solucionar. É também uma forma de não expor tanto as fragilidades de cada uma das formandas presentes.*

Sendo o tema dos trabalhos, por aquilo que eu pude averiguar, a análise de um quadro numa aula de inglês, as formandas tiveram de visitar várias exposições de pintura. A este propósito, a F1 refere que ficara desiludida com as exposições que vira. A F3 acrescenta que a sua desilusão prendia-se mais com “O que fazer com isto?”. O Si responde que a responsabilidade do professor é dar aos alunos o acesso à pintura e incutir neles o gosto e entusiasmo de ler um quadro. Acrescenta que muitas vezes o que não se conhece, não se aprecia e vice-versa, daí a importância de levar a análise de quadros para as aulas. A este propósito, a F2 conta que aprendeu a gostar de uns quadros de Paula Rego que vira a partir da audição de uns contos e realçou a estreita relação entre literatura e pintura. O Si concorda e sugere várias actividades nesse sentido.

Chegamos à segunda parte do seminário para falar sobre avaliação, que o Si referiu como “as vossas mágoas”. *De facto, a avaliação é um aspecto indissociável do processo ensino-aprendizagem, um mal necessário, digamos assim, e representa sempre uma dificuldade para a generalidade dos professores. Mas, como diz Perrenoud (1998) com uma certa graça “a avaliação não é nenhuma tortura medieval.” É preciso*

exorcizar esse fantasma da avaliação tornando-o criterioso, mas simplificado no seu uso. Para tal, como afirmou o Si, as grelhas de avaliação, com objectivos previa e claramente definidos, contribuem para uma coerência necessária entre a planificação, a execução e a avaliação que, por seu turno, terá de estar em consonância com a planificação, como “uma pescadinha de rabo na boca”. Outro aspecto importante, salientou, é que as formas de avaliação devem coincidir com as formas da prática e sobretudo deve ter-se em conta a sua exequibilidade. As instruções precisam de ser claras, objectivas e os exercícios apresentados de acordo com o nível cognitivo dos alunos. Referiu ainda a importância de se poder ler uma grelha na horizontal e na vertical e daí poder tirar ilações que permitam reformular exercícios ou, por exemplo, implementar estratégias de remediação ou compensação educativa junto de alguns alunos. A certa altura, para exemplificar um tipo de exercício que tinha referido, o Si levanta-se, gesticulando e, em inglês, pede às formandas que realizem um ditado para, finalmente, chegarem elas próprias à conclusão daquilo que o Si queria dizer. Depois senta-se novamente dobrando as pernas sob o rabo. *As formandas parecem bastante atentas e tiram apontamentos do que o Si diz. É um assunto que lhes interessa particularmente mas a forma como o Si desenvolve a temática é também bastante motivadora. O Si, pelos gestos e pela sua postura dinâmica, torna o seminário num conjunto de relações mais interactivas e até mais alegres. Elas riem-se e mostram-se satisfeitas com o decorrer da reunião. Eu própria me sinto bem a absorver aquela informação.*

“Precisamos, então, de elaborar novas grelhas!”, afirmou o Si ao que a F3 respondeu “Outra vez?”. O Si ripostou de forma graciosa “Uma que resulte...” Riram-se.

Ouve-se o toque de saída. Na brincadeira, a F2 finge pegar nas suas coisas e sair, imitando os alunos que ao ouvir o toque rapidamente querem sair da sala. Mais risos. *O ambiente é, de facto, de boa-disposição e muito à vontade. Parece haver já uma certa cumplicidade construída ao longo dos meses e que só hoje pude testemunhar. As relações, tal como os conhecimentos, também se constroem a partir da comunicação verbal, não-verbal e simbólica. Há claramente uma identificação com este supervisor pela sua boa disposição e humor, pela sua tolerância aparente em determinados aspectos e pelo seu conhecimento científico que, sendo efectivo em situações ali demonstradas, torna-se palpável e, por isso, verosímil. O processo de construção de*

identidades é também constituído por estas identificações. O Supervisor não deve ser visto, porém, como um modelo mas é-o certamente como uma referência social e profissional que influencia a construção identitária do formando. Para Bandura (...), as experiências indirectas (ou vicariantes) também são uma fonte importante de construção de auto-eficácia. O indivíduo aprende com modelos sociais relativamente próximos e cujas competências sejam acessíveis. O que o Si pretendeu demonstrar no seminário foi que as formandas seriam capazes de avaliar se estivessem munidas das ferramentas adequadas. ...

Já se previa o término da reunião quando o Si “se mete” com a F1 a propósito dos Franceses. A F1 é bilingue por ter vivido muitos anos em França. Esta acolhe bem a brincadeira e conta também ela um episódio, que lamenta, onde a rivalidade entre Franceses e Ingleses está bem patente. *Mais uma vez se revela a cumplicidade existente derivada ao convívio e comunicação já prolongada entre os elementos presentes. Há informação anterior que já foi interiorizada e constrói-se agora a partir dela. Há momentos nos seminários em que o investigador se apercebe de referências a um passado construído. A construção dos saberes faz-se com a implicação dos formandos (e dos supervisores) nas aprendizagens tanto a nível cognitivo como afectivo. A afectividade foi algo que se pressentiu nesta reunião pelo clima de confiança e de cooperação que reinou. Por exemplo, ouviu-o dirigir-se à F3 por um diminutivo que nunca ouvira antes ser pronunciado (nem mesmo pelas suas colegas). Compreender os símbolos sociais e sistemas de significado construídos não é afinal um dos objectivos principais do investigador na investigação qualitativa? O enfoque do trabalho do investigador é a variabilidade das relações entre comportamento e significado (“meaning-in-action”) com o objectivo de alcançar a descoberta “de esquemas específicos da identidade social de um dado profissional.” (Erickson (1986:132) cit. por Lessard, 1990:39). Não há uniformidade do real mas, neste caso, há a construção de um habitus profissional feita a partir de esquemas co-existenciais de referências identitárias. Cabe aqui neste estudo observar como se desenvolvem e evoluem os significados criados por todos os elementos em conjunto, supervisores e formandos, como processo dinâmico de desenvolvimento profissional.*

LESSARD-HÉBERT, M. *et al*, (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.

MORISSETTE, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal : Chenelière/McGrw-Hill.

PERRENOUD, P.(1998).*L'évaluation des élèves - de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages- entre deux logiques*, Paris : De Boeck Université cop.

ANEXO 17

Notas de campo VIII

Dia 19 de Março de 2007, segunda-feira

Sala do Departamento de Inglês

“Influenciar as práticas por intermédio dos saberes é informar e formar (...)”

P. Perrenoud (2004:79)

14h05 – Sentamo-nos nos mesmos lugares. O Si abre de novo as persianas para deixar entrar a luz. O ambiente está silencioso e o Si diz que F1 está com cara de quem acabou de se levantar. *Penso que esta frase foi para “quebrar o gelo” e não tanto para dizer que a formanda parecia estar com sono (que não parecia nada). O ambiente estava silencioso e, ao contrário da semana anterior, estava um pouco constrangedor pelo que esta frase veio a calhar.* O Si divulga o calendário das reuniões de avaliação de final do segundo período e refere que as formandas apenas terão de assistir a uma reunião, a do 9ºE. Novo silêncio. A F2, talvez incomodada pelo silêncio, levantou-se e disse ir buscar o trabalho à sala de professores. As outras duas formandas não mencionaram o trabalho escrito que supostamente deveriam ter reformulado. A determinada altura, o Si desabafa: “Hoje estou estranho, talvez seja do vento.” *Hoje está, de facto, um dia muito ventoso e frio, o que contrasta imenso com os dias anteriores que pareciam anunciar de vez a Primavera. Parece-me que mais uma vez o Si sentiu necessidade de explicar a sua menos boa-disposição. Eu não estou aqui para o avaliar mas é natural que ele se sinta observado e avaliado. A observação implica necessariamente uma produção de juízos de valor, sendo meu objectivo fazer uma interpretação indutiva das interacções que presencio.*

“O seminário hoje será mais prático e ainda sobre avaliação”, anuncia o Si. Distribui uma cópia de um teste e pede a cada uma das formandas para cotá-lo para 100% e pensar nos respectivos critérios de correcção. Levanta-se e escreve no quadro esquematicamente o que pretende e pede que as formandas partilhem as suas dúvidas.

A F1 descobre rapidamente que primeiro terão de resolver o teste elas próprias para o poderem cotar. O Si lembra que não são as formandas que estão sob teste e, portanto, convém “pensar alto”. Passados alguns minutos, a F1 levanta-se para ir ao armário

buscar um dicionário. Passados mais uns minutos, surge a primeira dúvida pela mão da F1: “Devemos atribuir maior cotação aos exercícios mais difíceis?” Depois acrescentou: “Tenho a sensação que o melhor é primeiro fazer um esqueleto do teste com as respectivas cotações e depois elaborar o teste propriamente dito.” O Si concordou referindo a matriz como etapa importante na elaboração dos testes mas isso agora não era a discussão que se pretendia. Certo. De novo silêncio. O Si dá tempo para a realização das tarefas. A F1 parece ter muitas dúvidas, a F2 escreve, lê, apaga, rescreve, vira folha... e a F3 vai fazendo mas sem grande convicção. “Estás angustiada, F1?”, pergunta o Si à F1. *Mais uma vez o Si utiliza o diminutivo para se dirigir a uma formanda, o que parece indiciar uma certa afectividade ou proximidade relacional entre eles.* Ela responde: “Sim estou, acho que tudo depende daquilo que queremos avaliar...” De novo o silêncio. A F2 pede para avançarem. *Pelas intervenções da F1, julgo que é, efectivamente, a formanda mais aberta e disponível à partilha, sem ter medos de expor os seus receios, as suas dúvidas e as suas hesitações. A dúvida leva a formanda justamente a interrogar-se sobre o propósito do exercício e a levantar outras questões pertinentes, neste caso, sobre a avaliação em geral e a deste teste em particular. A dúvida não revela necessariamente fragilidade ou insegurança mas antes conduz ao questionamento e reflexão de questões que sem isso não se problematizariam. Julgo que é esta a razão de ser deste seminário, deste exercício muito interessante de APRENDER A FAZER FAZENDO que o supervisor propôs fazer.* Apesar de haver ligeiras divergências em relação à distribuição das cotações do teste, chegam rapidamente a um consenso. O Si diz não haver propostas correctas ou propostas erradas, todas são a considerar. Nunca compara as respostas das formandas, pelo que não valoriza nenhuma em detrimento da outra. *A F2 parece-me algo decepcionada com esta atitude do Si, a F1 consolada e a F3 feliz por passar, pensa ela, despercebida.*

O Si levanta-se de novo e escreve no quadro. Esta sistematização chama a atenção e o preenchimento do esquema exige a colaboração das três formandas. O Si solicita directamente a participação das formandas e, deste modo, todos discutem os critérios que seleccionaram, argumentam e o Si tenta sintetizar no quadro as propostas mais consensuais deixando, no entanto, em aberto outras possibilidades. O Si refere que a avaliação tradicional (“os velhinhos”, como ele refere) assentava no certo versus o

errado e que agora o que não estava totalmente certo também era tido em conta na avaliação. O telemóvel da F3 toca, ela sai para atender. Não pede autorização para sair mas desculpa-se. *O Si não é uma figura autoritária apesar do seu estatuto e poder enquanto supervisor. Tenta responsabilizar os formandos e apontar caminhos do foro ético e profissional por meias palavras ou fazendo as formandas pensar noutras alternativas. Já noutra ocasião ele referira que não usava telemóvel em reuniões ...*

A F2 pede novamente para avançarem....O Si chama-lhe alguma coisa, que não percebi. A F1 e F3 riem-se. *Com esta atitude, a F2 parece demonstrar que já sabe tudo ou que para ela muitas das questões são evidentes.*

Avançam então. Passemos agora à correcção do teste do João Pedro. Novamente a partir de um documento autêntico, as formandas têm a possibilidade de testarem a teoria na prática, isto é, corrigir segundo as cotações e os critérios que pré-definiram. O Si pediu que cada uma fizesse as suas anotações e deu dez minutos para a realização da tarefa. Olha para o relógio de bolso. A F3 pergunta atrevidamente “Isso ainda se usa?”. Não obteve resposta. *A inadequação das intervenções da F3 é, por vezes, desconcertante.*

Começam a trabalhar individualmente e, a determinada altura, a F1 pergunta se podem confrontar as correcções feitas até ali. Ninguém responde. A F2 continua a escrever. A F1 faz de novo a mesma pergunta e só à terceira vez, depois de dizer que não percebia porque ninguém lhe respondia, o Si disse para avançar com toda a correcção pois a discussão viria apenas no final. A F1 diz não conseguir avançar antes de resolver as suas dúvidas. Discutimos depois. A F3 olha para o relógio e pergunta se falta muito tempo para a reunião terminar. O Si diz que ainda mais uns 10 ou 15 minutos mas que, se ela assim o desejar, pode sair. *Mais uma vez o Si leva a formanda a tomar a sua própria decisão, maneira de a responsabilizar para o trabalho.*

A F1 parece confusa mas mais do que isso parece desapontada com a falta de resposta do supervisor e das colegas. *Parece-me que se sente triste como se os outros não se tivessem interessado pelos seus sentimentos. Provavelmente estava à espera de atenção e essa atenção naquele momento foi-lhe negada.* No entanto, a estratégia do Si revelou-se positiva pois as dúvidas da F1 eram, no fundo, dúvidas comuns e que as outras formandas só colocaram no momento em que as suas certezas foram questionadas. Estava o debate aceso quando a F3 diz que “tem mesmo de sair porque já devia ir a

caminho da Benedita” Desconcertante mesmo. Uns dez ou quinze minutos depois a reunião terminou.

PERRENOUD, P.(2004). *Aprender a negociar a mudança em educação*, Porto: Edições Asa, 2ª edição.

ANEXO 18

Notas de campo IX

Dia 22 de Março de 2007, quinta-feira

Sala do Departamento de Francês

Sentamo-nos. Como de costume - a Sf de um lado da mesa e as formandas em frente. A F2 devolve umas revistas à Sf. Percebo que começam a falar sobre uma discussão que tinha decorrido na sala de professores entre uma professora e a Sf a propósito da avaliação da disciplina de Francês. A Sf refere a dificuldade de certas professoras que, habituadas a um determinado método de avaliação, não se adequam a cem por cento a outro. Salienta a necessidade de adequar os instrumentos de avaliação aos critérios definidos por competências. As formandas essencialmente ouvem a Sf e de vez em quando dão a sua opinião. O seminário foi claramente centrado na Sf que tomou a palavra a grande parte do tempo.

Na segunda parte, digamos assim, do seminário já houve mais interacção pelo menos entre a Sf e a F1. A Sf pedira que as formandas elaborassem uma matriz de correcção para um teste sumativo de 10°. A F2 e F3 não o fizeram, aliás, a F3 fez questão de dizer “Ainda nem peguei nisso”. *Parece um desafio à supervisora!* A partir das dúvidas e daquilo que a F1 tinha feito, a Sf pôde analisar problemas de vária ordem relativamente às cotações e estas tendo em conta cada competência a avaliar.

Tanto este seminário como aquele que fui observar no dia 19 deste mês da parte do Inglês, tratavam de avaliação. Ambos foram proveitosos para os formandos embora as metodologias de reflexão e debate tivessem sido diferentes (e não há melhor nem pior, talvez até se complementem). Neste seminário, a construção do conhecimento é feita a partir das hipóteses vinculadas pelos formandos e pela análise comparativa de cada proposta não concretamente para chegar a verdades inalteráveis mas para chamar a atenção para determinadas questões associadas à avaliação, questionar o impensável e apontar para soluções possíveis. O levar os formandos a elaborar uma matriz de correcção sem fornecimento de qualquer modelo permitiu uma liberdade de pensamento e acção que, com a mediação do supervisor, foi aproveitada para se

*chegar a hipóteses consensuais sobre o que se pretendia. A estratégia de ambos seminários foi de centrar a aprendizagem nos processos – no **saber como** em detrimento **do saber que**, fazendo com que os formandos tomassem contacto directo com uma prática que é “simultaneamente o lugar de aplicação, de questionamento e de produção de conhecimento.”(Rodrigues, Ângela: s/d:15)*

ANEXO 19

Notas de Campo X

Dia 16 de Abril de 2007

Seminário da disciplina de Francês – 10H30

3º Período

Hoje decidi concentrar a minha observação na interacção entre formandas e entre estas e a Sf, nomeadamente anotar quem toma a palavra, quem responde, etc. Trouxe uma grelha previamente elaborada no sentido de recolher o número e a simetria de interacções produzidas em seminário.(cf anexo 24)

Revelou-se, porém, uma tarefa difícil de cumprir e sobretudo pouco interessante de realizar pois distrai-me de outros pormenores mais interessantes de observar, tais como o teor das reacções às próprias interacções que se vão desenvolvendo.

Podendo comprovar-se pela grelha preenchida (cf anexo 25), o discurso centra-se sobretudo em Sf que, num primeiro momento do seminário, conta episódios da sua visita a Paris com os alunos durante a interrupção lectiva da Páscoa. O discurso é produzido para as três formandas mas são as formandas F1 e F2 quem alegadamente prestam mas atenção, interpelando por duas ou três vezes cada a Sf. A F3 nunca interveio e escreve durante a maior parte do tempo no seu caderno pessoal. O carácter deste momento foi sobretudo informativo.

Num segundo momento do seminário, em que o conteúdo do mesmo aponta para as aulas assistidas de F1 a ter lugar na sexta-feira seguinte, as interacções desenvolvem-se naturalmente entre a Sf e a F1.As formandas F2 e F3, aliás, nunca intervieram neste momento do seminário. Mostraram-se completamente à margem da discussão e reflexão dos problemas. Isto explica-se talvez porque não estavam dentro do assunto a debater, isto é, desconheciam o teor da planificação, não podendo contribuir, deste modo, para o plano da execução de aula da sua colega. Esta aula assistida parece revestir-se de grande importância para a avaliação final da F1, uma vez que conta com a presença do coordenador de estágios da disciplina proveniente da faculdade.

Da interacção entre a Sf e a F1 ressaltou um certo desapontamento no discurso (e expressão) de ambas. Se, por um lado, a Sf estava à espera de mais trabalho

fundamentado por parte da formanda, por outro lado, esta esperava claramente mais reforço positivo da supervisora. De facto, foi referido pela Sf que as expectativas em relação à F1 eram muito altas. Por seu turno, o medo de desiludir a supervisora também foi notório quando a F1 revela indecisão e insegurança relativamente aos materiais que possui para trabalhar em aula. Constatei que apresentou vários documentos no computador sem, no entanto, haver uma coerência entre eles. A Sf interveio para sugerir alterações ou propor novas abordagens dando até pouca margem para argumentação por parte da formanda. Parece-me que no final a F1 ficou confusa e um pouco perdida. A “frieza” das intervenções da Sf pode revelar, como já referi, desilusão mas também pode levar a uma maior responsabilização da F1 em definir, num tempo adequado, propostas claras de trabalho. A interacção foi tensa mas construtiva e todo o processo conduz à reflexão pessoal a realizar pela formanda.

Num terceiro momento do seminário, o discurso volta a centrar-se na Sf que distribui material às formandas, explica o que lhes é pedido e porquê. Trata-se de avaliar os trabalhos de alguns alunos à luz de critérios pré-estabelecidos pelo Ministério da Educação para os exames nacionais. Uma vez que as formandas se limitaram a receber a documentação sem solicitar qualquer tipo de esclarecimento, as interacções foram nulas. Para concluir e tentando analisar a grelha, podemos constatar que o maior número de interacções são assimetricamente produzidas pela supervisora, uma vez que na maior parte delas fala para as formandas sobre assuntos de carácter geral. A simetria acentua-se, neste caso, no segundo momento do seminário em que o assunto se particulariza e a interacção consiste numa partilha de ideias entre Sf e F1 sem qualquer interpelação por parte das outras formandas.

A interacção no terceiro momento do seminário volta a fechar-se sobre a figura da supervisora intervindo as formandas apenas no sentido de expressar consentimento ou aprovação.

ANEXO 20

Dia 16 de Abril de 2007

Seminário da disciplina de Inglês – 14H00

Neste seminário, resolvi fazer uma nova experiência de observação e registrar apenas na grelha o número de intervenções ou interações observado. (*cf* anexo 26), sem fazer qualquer referência ao conteúdo das mesmas. Não gostei desta experiência.

ANEXO 21

Notas de campo XI

Dia 7 de Maio de 2007, 10h15

Esta é a última sessão de observação que faço ao seminário de Francês. Já sinto até alguma nostalgia...

Antes da reunião esperei pela Sf na sala de professores onde se encontrava a F2. Mostrou-se simpática e preocupada pelo tempo da minha espera. Tentou ligar à Sf ou às colegas. Sem efeito. Numa conversa de ocasião e bastante informal, reitera a sua admiração por ambos os supervisores dizendo que, por aquilo que ouve de outras colegas estagiárias, ela teve muita sorte. Confia neles e admira-os. Deixa também transparecer que a sua relação com as outras duas formandas do núcleo de estágio desta escola não é a mais estreita mas não se explica. Eu resolvo não perguntar nada. Chega a Sf, a F1 e a F3. Dirigimo-nos para a sala de professores de Francês.

Aí, a Sf começa por explicar a sua demora – é que foi solicitada para participar na semana da Europa como directora de turma da única turma de 10ºano de Sócio-Animação na escola.

Como a observação se tem vindo a restringir no que diz respeito à investigação, incidindo sobretudo na frequência e simetria das interacções desenvolvidas em seminário e como a grelha de registo de interacções foi complicada de utilizar, decidi registar as interacções noutra grelha fazendo somente uma pequena alusão ao conteúdo das intervenções. Assim:

Intervenção/interacção	Conteúdo
Sf > F3	Dá feedback resumido dos documentos que recebera na véspera por e-mail (nota-se um tom reprovador no enunciado proferido); sugere melhorias nos mesmos, nomeadamente nos exercícios e na apresentação formal dos documentos.
F1 > Sf	Faz uma sugestão.
F3 > Sf > F3	Defende o seu ponto de vista.
F1 > Sf	Coloca uma questão no âmbito do que está a ser

	discutido.
Sf > F3	Reforça as suas ideias;
F3 > Sf	Argumenta, parece não aceitar bem a ideia de ter de mudar a sua planificação...
Sf > F3	Salienta a necessidade de haver coerência, um fio condutor na planificação das aulas, apresenta várias sugestões.
F3 > Sf	Contra-argumenta.
Sf > F3	Insiste na sua posição.
F1 > Sf	Coloca uma questão em jeito de “dica” e para aliviar a tensão entre Sf e F3.
Sf > f3	Acrescenta mais informação sobre a Banda Desenhada – temática a desenvolver nas aulas planificadas.
Sf > F3	Critica a primeira abordagem à temática a abordar e sugere uma diferente.
F3 > Sf	Argumenta de novo, parece aceitar com relutância as críticas de Sf.
Sf > F3	Debruça-se agora sobre as actividades previstas a desenvolver e a ligação das mesmas; identifica uma incorrecção linguística sem a referir.
F3 > Sf	Refere que era assim que estava na Internet, o tom é defensivo.
Sf > F3	Contrapõe dizendo que nem tudo o que está na Internet está ortograficamente correcto, o tom é crítico.
Sf > F3	Sugere outra actividade, uma que leve os alunos à descoberta do sentido em vez de dar a solução imediata aos alunos.
F1	Apoia a ideia da Sf.
Sf > F3	Sugere, como motivação inicial, um alargamento cultural a propósito da BD francófona.
Sf	Mostra vários materiais que trouxe, passíveis de serem utilizados em aula: revistas, livros, manuais e

	fotocópias; aconselha manuseamento e leitura dos mesmos.
F3 > Sf	Tenta evitar o caminho sugerido...não olha para a supervisora. A formanda demonstra estar aborrecida.
Sf > F3	Insiste e explica porquê.
F2	(esteve sempre calada a manusear o seu computador pessoal) Mostra um <i>site</i> sobre “Astérix” passível de ser utilizado pela F3.
Sf	Concorda que é um bom recurso a explorar, levanta-se e mostra outros <i>sites</i> no computador de F2 que ela própria investigou e que podem ser analisados. Demonstra que o trabalho que a supervisora teve em casa também a formanda o deveria ter feito.
F3 > Sf	“Estou a ver a minha vida a andar para trás” - Parece demonstrar desânimo após resistir sistematicamente a outras propostas de trabalho.
Sf > F3	Lembra que só recebeu a planificação e os documentos na véspera à noite e que por isso não lhe foi possível interagir mais cedo, o tom é de novo crítico.
F3 > Sf	“E agora, como vou articular isto tudo?” – parece pedir ajuda ou demonstrar falta de iniciativa para melhorar.
Sf > F3	“Esse é o teu trabalho”. Tenta responsabilizar mais a formanda pois o mesmo tem acontecido desde o início do ano lectivo. Com esta resposta demonstra que esse trabalho ainda é possível de ser feito.
F3 > Sf	Argumenta, desculpa-se com a falta de tempo.
F1 > F3	Tenta guiar as ideias fornecidas pela Sf e orientá-la para o trabalho seguinte, desvalorizando a dificuldade da tarefa e sugerindo um aproveitamento do que ela já fez.
Sf > F3	“Tens de flexibilizar o teu pensamento”, ou seja, aceitar as ideias dos outros mais experientes. Parece impaciente.

F3 > Sf	“E o tempo?”
Sf > F3	“Basta enriquecer o que já fizeste e o que há disponível”
F1	“A F3 tem relutância em utilizar exercícios já existentes” - tenta justificar de alguma maneira a atitude da colega F3.
Sf > F1 e F3	“ Eu estou a dizer que deve aproveitar os documentos, não as actividades nem os exercícios! Todos partimos de documentos já existentes!” – parece começar a perder alguma calma...
Sf > F3	Tenta rematar a conversa. Não obtém confirmação de F3.
F1>Sf>F1>Sf	Falam sobre a BD em geral.
Sf > F1	Interroga sobre a planificação da F1 para a próxima aula assistida.
F1 > Sf > F1	Há uma interacção produtiva porque a F1 apresenta várias propostas de trabalho e justifica as suas dúvidas para cada documento apresentado. A Sf tenta clarificar algumas dúvidas e eliminar algumas alternativas de trabalho justificando cada uma das opções. Chegam rápida e consensualmente a sugestões de trabalho a desenvolver. Durante toda a interacção a F1 aproximou-se fisicamente de Sf.
Sf > F1	Reforça positivamente a dinâmica de investigação feita, bem como a apresentação das múltiplas alternativas de trabalho.
Sf	Lembra a todos a importância da unidade lectiva.
Sf > F3	“Fico à espera que faças qualquer coisa ainda hoje”- a Sf olha sempre de frente para a F3 mas esta mantém o olhar para baixo.
Sf > F1	Fala sobre o modo como a unidade lectiva pode ser concluída. As sugestões que apresenta por vezes assumem o tom de afirmações.

Tentando analisar o acima exposto:

Nº de iniciativas de intervenção por participante	Tipo de intervenção
Sf - 27	Informações, sugestões, argumentos, justificações, apelos, alertas, etc - Postura assertiva e manipuladora.
F1 - 8	Dúvidas, apresentação de alternativas, aceitação de propostas – Postura de abertura, flexibilidade, questionamento e optimismo.
F2 – 1	Sugestão – Postura não-interventiva, receptiva mas pouco dinâmica.
F3 - 11	Contra-argumentação, justificação (apresentação de desculpas) – Postura de resistência e resignação, de passividade e até de fatalismo.

A análise desta observação surge inevitavelmente no seguimento de todas as observações anteriormente realizadas (*cf* notas de campo) e vem confirmar o que tem sido verificado. Deste modo, constatamos que as iniciativas de discurso partem sobretudo da supervisora que orienta e modera todas as interacções do seminário.

A interacção incide nos conteúdos que são desenvolvidos com cada uma das formandas a propósito das aulas que elas planificam e leccionam. Na discussão da supervisora com cada uma das formandas, as outras colegas demonstram pouca intervenção e, quando o fazem, é para reforçar positivamente o trabalho da colega ou amenizar uma tensão existente. Talvez o facto se deva, como foi referido noutras notas de campo, à ausência de uma estratégia que permitisse a todos os participantes terem acesso aos documentos a analisar e, desta forma, se envolverem mais no trabalho. Sem conhecimento (prévio) dos conteúdos a abordar dificilmente se pode discutir e reflectir sobre eles, isto é, a participação é à partida limitada pelas próprias condições em que os assuntos são discutidos nos seminários.

Por outro lado, parece haver alguma tensão entre a Sf e a F3 por falta de gestão do tempo o que impede uma partilha mais eficaz e produtiva e, por outro lado, pelo facto da F3 resistir sistematicamente às propostas feitas pela supervisora. Estes

constrangimentos parecem não ser pontuais mas antes arrastarem-se desde o início do ano lectivo. Directa ou indirectamente, as F1 e F2 tentam intervir em jeito de compromisso ou alívio dessa tensão embora colaborando insuficientemente na construção do conhecimento comum.

ANEXO 22

Notas de campo XII

Dia 7 de Maio de 2007, 14h00

Seminário de Inglês

À semelhança da observação do seminário que ocorreu na parte de manhã, decidi registar as interacções numa grelha fazendo apenas alusão ao conteúdo de cada interacção registada:

Intervenção/interacção	Conteúdo
Si > todas	Dá informações variadas
Si > F1	Faz as suas apreciações em relação à aula assistida – alerta sobre os objectivos definidos, alguns procedimentos e algumas incorrecções linguísticas.
F1 > Si	Pede mais esclarecimento
Si > F1	Esclarece sobre as incorrecções que se verificam até mais no português do que no inglês e refere que os objectivos deveriam ter outra sequência pois devem ser lidos, naquele caso, na vertical e não na horizontal.
F1 > Si	Concorda, justifica a sua incorrecção e faz apreciações – não muito positivas – à sua prática; apresenta também dúvidas que teve durante a aula.
Si > F1	Desvaloriza as dúvidas da formanda, considera-as perfeitamente naturais e legítimas
F1 > Si	
Si > F2 > Si	
Si > todas	Fala para todas as formandas mas olha fixamente para a F3. Pede a entrega de documentos para poder proceder a uma avaliação final adequada.
F1 > Si	Expressa uma dúvida sobre a documentação a entregar;
Si > todas	Explica a sua intenção – quer ter em sua posse

	documentos que possam justificar a sua avaliação final; expressa a sua satisfação global relativamente ao núcleo de estágio e ao trabalho desempenhado ao longo do ano lectivo, destaca progressão geral no que respeita ao ritmo e progressão nas aulas e ao à vontade revelado. Reforça de forma positiva as formandas que se revelam claramente inibidas pela avaliação sumativa final.
F1 > Si	Expressa uma dúvida ainda relativamente à apreciação feita sobre a taxonomia dos objectivos.
Si > F1	Esclarece a dúvida
F1 > Si	Acrescenta uma informação ao conteúdo das suas planificações.
Si > Todas	Ausulta disponibilidade de horário no dia seguinte para entrega dos documentos a avaliar; Parece querer abandonar a questão da avaliação e remetê-la para mais tarde;
F3 > Si	Sugere uma hora – 18h00
Si > F3	Altera para 18h30 e explica porquê.
F2 > Si	Pergunta sobre os documentos que já entregou e do que poderá alterar até ao dia seguinte.
Si > todas	Questiona sobre o trabalho escrito a apresentar na faculdade e oferece ajuda
F1	Agradece
Si > todas	Demonstra disponibilidade e compreensão mas insiste no cumprimento de prazo de entrega dos documentos.
F1 > F3 e F2 > Si	Conversas paralelas;
Si > todas	Recorda que o relatório de avaliação final é feito com base nos parâmetros pré-estabelecidos.
F1 > Si > F1	Elucidação sobre um aspecto pontual a abordar num dos documentos a ser entregue.
F3 > Si	Tem estado sempre calada, cabisbaixa e com um ar apreensivo. Demonstra desânimo e pergunta onde tem de

	melhorar. (estamos no final e agora é que pergunta isto?)
Si > F3	Revela que lhe falta sobretudo intensidade- é uma apreciação muito geral que ela não questionou.
Si > todas	Informa sobre o conteúdo dos próximos encontros no âmbito do estágio – mais duas sessões em conjunto que vão incidir sobre a organização da escola, nomeadamente sobre a Direcção de Turma e outras funções a desempenhar numa escola.
F1 > Si	Expressa nova dúvida.
Si > F1	Responde.
Si > todas	Desenvolve uma conversa bastante informal em torno da motivação dos professores;

Tentando analisar o acima exposto também tendo em conta uma abordagem proxémica da observação feita:

Nº de iniciativas de intervenção por participante	Tipo de intervenção
Sf - 18	Informações, apelos, alertas, reforço - Postura de abertura e confiança.
F1 - 10	Dúvidas, pedido de esclarecimento, expressa concordância acrescentando informação – Postura de abertura e de questionamento. Postura construtiva.
F2 – 3	Sugestão/dúvida – Postura pouco interventiva, receptiva mas pouco dinâmica. Aparenta confiança.
F3 - 2	Sugestão – Postura de resignação, de passividade e de desânimo.

ANEXO 23

ANEXO A - FICHA DE OBSERVAÇÃO – REGISTO DE ANOTAÇÕES

Escola: _____ Data: _____

Participantes	
Assuntos agendados	
Duração prevista	

Observação participante - Pretende este documento contribuir para uma descrição pormenorizada dos acontecimentos observados, texto de base às notas de campo redigidas à posteriori e com comentários.

[illegible]

ANEXO 24

	Sf	F1	F2	F3
Sf				
F1				
F2				
F3				

Nota: Esta grelha será utilizada em seminário de formação inicial com a presença dos formandos e do supervisor pedagógico. Pretendemos registar a frequência e a simetria de todas as interacções. Entendemos interacção como **todo o enunciado oral que, no seu contexto, é susceptível de criar um significado conjunto**.
O número de traços indicará o nº de interacções.

Alexandra Alves – Abril 2007

ANEXO 25

Nota : O preenchimento da grelha revelou-se confuso e um espartilho para a reflexão.

	Sf	F1	F2	F3
Sf				
F1				1
F2		1		
F3	11	1	1	

Nota: Esta grelha será utilizada em seminário de formação inicial com a presença dos formandos e do supervisor pedagógico. Pretendemos registar a frequência e a simetria de todas as interacções. Entendemos interacção como **todo o enunciado oral que, no seu contexto, é susceptível de criar um significado conjunto**.
O número de traços indicará o nº de interacções.

Alexandra Alves – Abril 2007

ANEXO 26

Nota :O preenchimento da grelha revelou-se confuso.

	Sf	F1	F2	F3
Sf				
F1				1
F2		1		1
F3		1	1	

Nota: Esta grelha será utilizada em seminário de formação inicial com a presença dos formandos e do supervisor pedagógico. Pretendemos registar a frequência e a simetria de todas as interações. Entendemos interação como **todo o enunciado oral que, no seu contexto, é susceptível de criar um significado conjunto.**
O número de traços indicará o nº de interações.

Alexandra Alves – Abril 2007

ANEXO 27

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO A PARTIR DE UNIDADES DE REGISTO

Tema	Categoria/ Sub-Categoria	Unidade de registo
1. A Supervisão Pedagógica no contexto das políticas educativas actuais	1.1.Motivação	<p>“(…)tentar contribuir para alguma melhoria, para alguma qualidade no ensino futuro, são basicamente as mesmas (motivações) que me levam a ser professor mas noutra classe etária, noutro enquadramento profissional e social e cultural, que é as estagiárias, portanto, as pré-professoras.</p> <p>In – E nesse sentido, quais são os objectivos que pensas atingir no final do ano lectivo?</p> <p>Si – Bom, um dos principais é contribuir para uma acção activa e para uma consciencialização do que é ser professor. Para mim esses serão dos pontos principais, sobretudo num plano humano mais do que num plano pedagógico e científico,(…)”(Anexo 2)</p> <p>“(…)uma experiência de colaboração entre professores, de auto e hetero-crítica, de necessidade de investimento na sua formação, de investimento na sua actividade enquanto professor, na necessidade de desenvolver uma atitude de tolerância face à diversidade, de constante reformulação de procedimentos face aquilo que é a pluralidade de situações inesperadas e diversas...</p> <p>In – ... e complexas...</p> <p>Sf – ...e complexas com que lidamos no dia-a-dia, a necessidade de desdobramento do professor em múltiplas funções, a necessidade de corresponder aos perfis diversificados de alunos com os quais trabalhamos, enfim, penso que a formação inicial é fundamental para estabelecer o que é o perfil do professor no futuro.” (Anexo 1)</p>
	1.2. Descontentamento	<p>“(…)Dificuldades de ordem material, os formandos não têm contacto permanente com a turma, portanto, não tendo uma turma não têm a questão dos obstáculos constantes que se levantam quando se tem uma turma, se dá aulas. Por outro lado ainda, a incapacidade de corresponder monetariamente a todas as necessidades que surgiram e que surgem.”(Anexo 2);</p> <p>“(…)Nós sabemos que problemas entre professor e alunos tendem a desenvolver-se ao longo de algumas semanas em alguns casos duas semanas vá, que é o caso de uma aula para a outra, que depois</p>

		<p>transporta para outra e depois há um certo momento que deixa de estar contínuo porque naturalmente os jovens têm uma menor capacidade de, como hei-de dizer, uma menor capacidade de mentira social, digamos assim, são mais espontâneos não conseguem esconder algo que os perturba e isso é bom, e depois isso será resolvido (toque de saída das aulas). Elas, elas formandas, estando só em contacto durante pouco tempo com as turmas claro que não conseguem resolver alguns desses problemas, conseguirão despoletá-los sem dúvida mas depois não haverá uma sequência, e por outro lado ainda, não têm, um pouco a mesma coisa mas do ponto de vista didáctico, não têm as consequências das metodologias, ou seja, têm toda a unidade feita mas não sabem qual será a consequência lógica disso futuramente, portanto aí estão limitadas.” (Anexo 2);</p> <p>“(…)As dificuldades vão, ano após ano, vão sendo acrescidas, vão-se agravando. Uma delas é os formandos têm vindo a demonstrar uma crescente falta de autonomia...emocional sobretudo. Seria de esperar que houvesse mais, uma atitude de aventura e de risco e de descoberta mas aquilo que eu verifico é que há uma grande dependência e por vezes uma certa inércia, ou seja, perante uma dificuldade que surja há um bloqueio, há uma espera de que alguém resolva essas dificuldades, o que, pronto, isso é crescente. Depois o bloqueio chega a extremos, como as lágrimas eventualmente, a situações de quase ruptura psicológica.” (Anexo 2);</p> <p>“(…)A cosmovisão cultural do formando é algo que é construído em mais de uma década, neste caso, e que é importante porque neste momento elas estão muito próximas dos alunos em termos culturais, sociais não digo científicos porque já superaram, digamos assim, uma prova muito dura, mas estão ainda muito próximas culturalmente dos alunos (...)”(Anexo 2);</p> <p>“(…)o facto de reunir só uma vez por semana tem a ver não só com a minha disponibilidade de horário mas com o próprio facto das estagiárias não terem a mesma disponibilidade que costumavam ter e não estarem tão presentes na escola.” (Anexo 1);</p> <p>“(…)o grupo de estágio não tem turmas próprias, e conta apenas com as turmas do orientador para desenvolver a prática pedagógica, o que</p>
--	--	--

		<p>condiciona bastante a relação professor-aluno, no que diz respeito à relação do orientador com as suas turmas, altera bastante o nosso dia-a-dia, em termos sobretudo de relação pedagógica(...)" (Anexo 1);</p> <p>“– Portanto isso foi algo que verifiquei apenas depois de já ter, de já estar a desempenhar o cargo. Porque claro que isto pensado no abstracto tem contornos diferentes, só depois de estarmos mesmo a desempenhar funções é que nos apercebemos dos condicionalismos todos que existem. E devo dizer também que neste momento, ainda que houvesse continuidade deste estágio, eu não estaria já disponível para o desempenhar, para desempenhar este cargo.”(Sf in Anexo 1).</p>
2. As Expectativas da Supervisão Pedagógica	2.1. O papel do Supervisor	<p>“Sf – Penso poder contribuir para que eles se sintam preparados para a vida profissional, portanto penso que a actividade deles na escola vai contribuir decisivamente para isso uma vez que é o contacto que lhes é possibilitado com a prática.”(Anexo 1);</p> <p>“(…)dar também o meu contributo sobretudo, fundamentado naquilo que é, aquilo que tem sido a minha actividade, aquilo que é a minha formação, fundamentado nessa formação e também no meu conhecimento eventualmente e naturalmente mais profundo da prática e dos meus próprios alunos uma vez que as aulas que vão ser leccionadas vão ocorrer nas minhas turmas, portanto isto aquilo que é a realidade actual. Penso poder contribuir para, do ponto de vista... a vários níveis, em termos de planificação, em termos de selecção de materiais, de preparação das várias fases do trabalho, da concepção de actividades, ...(...)" (Anexo 1);</p> <p>“Em termos pessoais também, pessoais e profissionais mas que dizem respeito a mim própria enquanto profissional, também penso que a ligação ao estágio e à actividade de supervisão contribuem para, eu própria, desenvolver um esforço de actualização, de investigação, de empenho na prática quotidiana que, de outro modo, poderiam existir em menor grau. Por outro lado também, o contacto com o grupo de estágio implica uma colaboração entre aspas professores que por vezes no grupo pedagógico não existe tanto.(...)a actividade de supervisão contribui para nós reflectirmos sobre a nossa prática” (Anexo 1);</p> <p>“(...)porque há partilha de estratégias, há descobertas, digamos assim, tanto da minha parte como da parte delas, quando se vê alguns conteúdos, algumas estratégias, algumas ligações entre fases, portanto, isso surge bastante.”(Anexo 2)</p>

B) Competências organizacionais

coisa, mas há muita coisa que falhou o ano passado, e que nós não falámos sobre isso, acho que não temos os conhecimentos que devíamos ter. Acho que o professor devia nos dar algumas leituras teóricas porque a parte do Inglês, por exemplo, os seminários de Inglês não, nós não temos nada teórico.”(Anexo 4);

“Acho que tem de informar os estagiários sobre os eventos, congressos, formações que estão a decorrer, como foi feito, ou até acontecimentos culturais que fossem pertinentes, fomos sempre alertados, tem que haver também uma parte teórica penso eu que uma pessoa também tem de saber trabalhar com terminologia, não é, tem de ser flexível e tem de incentivar a autonomia mas também propor novas propostas de trabalho para que o aluno, o estagiário não seja limitado àquilo que já lhe disseram e àquilo que ele já sabe, se é para inovar tem que haver novas propostas de trabalho e acho que tem de ter prática...”(Anexo 3)

“(…)também acho que a actividade de supervisão contribui para nós reflectirmos sobre a nossa prática, temos também o contributo das estagi...dos estagiários para, em termos de observação de aulas, para nos dar algum feedback, também sobre a nossa prática porque eles no primeiro período observam muitas aulas e fazem relatórios sobre isso e é sempre positivo também vermo-nos, digamos assim, sob outras perspectivas aquilo que foi a nossa prática ...nesse primeiro período.”(Anexo 1);

“(…)nos outros momentos em que eu faço o meu papel directo de coordenação de trabalho, aí por vezes há resistências. Essas resistências eu não compreendo porque no papel de aluno, digamos assim, a atitude não está correcta mas isso também se passa com os alunos de aula, há tendência da mesma resposta, de reter , de procurar, pronto, isso poderá mostrar nova e desejável abertura psicológica, não é, de negociação, mas também ao mesmo tempo uma certa perda da autoridade psicológica natural, aquela autoridade que é imposta que é aceite, portanto, isso também demonstra que, de algum modo, o papel da orientação está a mudar.”(Anexo 2);

“(…)julgo que cabe ao orientador estimular por parte dos estagiários uma atitude participativa e criar situações favoráveis à intervenção dos vários elementos do grupo de estágio.”(Anexo 1);

**C) Competências
sociais e éticas**

“(…)devem ser dadas soluções evidentemente, quer dizer soluções para os problemas, todos os problemas eventuais que possa haver no contacto com turmas, sobretudo o lado da comunicação.”(Anexo 2);

(…)É lógico que há inúmeros perfis de professor, todos resultam mas têm de ser naturais. O único que não resulta será talvez a indiferença e a apatia. O professor é um elemento activo, e tem que ser activo e tem que transmitir o seu entusiasmo naquilo que está a fazer, se ele não acreditar naquilo que está a fazer não conseguirá convencer alunos.”(Anexo 2);

“Sf – Que experiências positivas? Então, uma experiência de colaboração entre professores, de auto e hetero-crítica, de necessidade de investimento na sua formação, de investimento na sua actividade enquanto professor, na necessidade de desenvolver uma atitude de tolerância face à diversidade, de constante reformulação de procedimentos face aquilo que é a pluralidade de situações inesperadas e diversas...

In – ... e complexas...

Sf – ...e complexas com que lidamos no dia-a-dia, a necessidade de desdobramento do professor em múltiplas funções, a necessidade de corresponder aos perfis diversificados de alunos com os quais trabalhamos, enfim, penso que a formação inicial é fundamental para estabelecer o que é o perfil do professor no futuro.(...)”(Anexo 1);

“(…)esse limite é minha preocupação pessoal, manter um certo, como é que eu hei-de dizer, um certo distanciamento mediante a necessidade emotiva que elas demonstram, portanto é resistir a essa necessidade emotiva. Por outro lado, do outro lado, do lado da comunicação, nem sempre me faço entender e isso é crescente (...).”(Anexo 2);

“In – Então, a Supervisão Pedagógica, a orientação, foi aquilo que estavas à espera? Correspondeu às tuas expectativas?F3 – Sim, até mais, muito mais ainda, acho que eles até fizeram mais do que deviam, pelo menos comigo. (*risos*)

In – Porque é que dizes isso?

F3 – Por exemplo, a terem de estar comigo até altas horas, à própria da hora, acho que se calhar dei mais trabalho do que as outras estagiárias. (*risos*)” (Anexo 5);

“(...)há pessoas que são mais dependentes de ajuda, de reforços positivos, de colaboração(...) (Anexo1);

“(...)muitas vezes surgem conflitos e os orientadores é que têm de se aperceber deles sobretudo porque muitas vezes os estagiários não vão ter com o orientador e dizer passa-se isto e isto e isto.” (Anexo 4)

“(...)não é dizer as coisas que pensava mas a forma como as dizia parecia que era assim mais calmamente, não sei, também tem a ver com o feitio das pessoas, há pessoas que pela maneira de ser deixam que, pronto, que se possa dizer tudo, a Luísa acho que tem uma postura assim mais rígida, mais séria, então se calhar deixa as pessoas um bocado mais receosas de falarem com ela. Pelo menos é o que eu acho dela.”(Anexo 5);

“O que eu senti é que nós não temos as mesmas personalidades, não é, então a orientadora adapta-se mais ou menos às personalidades, por exemplo, houve coisas que ela disse a algumas de nós, houve coisas que me disse a mim que não era capaz de dizer aos outros mesmo que fosse na mesma situação, seria capaz de o dizer mas de outra forma, teria, mas isso é natural, eu faço isso também, toda a gente faz isso ou deveria fazer isso mas é difícil de se fazer. Cada personalidade, por exemplo, com a Diana pode dizer-se qualquer coisa, não tem problema nenhum, não sei se calhar é porque a conheço que vejo as coisas assim mas se a pessoa é mais reservada e distante, não se faz tanto como quando se faz com a Diana, por exemplo.” (Anexo 3);

“(...)Pelo caminho, a Sf foi sendo interpelada por diversas alunas, diversos professores e até diversos funcionários. Parece-me uma professora popular pela sua afabilidade mas também pelo seu empenhamento nas actividades escolares e extra-escolares. Descobri, por exemplo, que representava num teatro amador cuja peça foi vista por muita da população escolar que a veio congratular(...)A Sf é chamada à porta por uma aluna. A F2 elogia a Sf pela sua dedicação a inúmeras actividades em simultâneo e confessa-me que para ela a Sf é um exemplo de uma excelente profissional uma vez que abraça, de forma eficaz, muitos projectos ao mesmo tempo.(...)”(Anexo 11);

E o que é que gostaste mais no fundo daqui da experiência aqui

		<p>integrada na escola? Porque a experiência também é da faculdade e da escola, mas relativamente à escola, o que é que gostaste mais?</p> <p>F3 – Foi mesmo o dar as aulas, estar com os alunos e ver a relação que tinha com eles, eles darem-se bem connosco.(...)”(Anexo 5).</p>
3. A metodologia do trabalho de Supervisão	3.1. Processos interactivos nos seminários A) Negociação e tomada de decisões	<p>“Por exemplo os de Inglês eram um bocado mais teóricos, em Francês já tínhamos mais sugestões, já éramos mais guiados...”(Anexo 3);</p> <p>“ o tratamento individual das dificuldades, das limitações não é muito relevante para as outras formandas, ou seja, cada uma delas tem pontos pessoais de aperfeiçoamento e, portanto, é incidir nesses pontos que eu acho importante.(...) todos os pontos são importantes na medida em que permitem que haja uma auto-avaliação” (Anexo 2);</p> <p>“(...)temos o seminário hoje e o seminário vai ser só sobre a minha aula de amanhã e estão ali duas pessoas a olhar quase para o boneco, eu acho isso um bocadinho mau, eu sei que devemos aprender com os erros dos outros mas às vezes se estamos duas horas com a orientadora e mais uma pessoa com tipo ping-pong e estão ali duas pessoas de fora ainda que estejamos a saber o que é que a colega vai fazer na próxima aula, acho que é um bocadinho desmotivante, não intervir, não nos pedem a opinião, não...” (Anexo 4);</p> <p>“(...)gostaria de tentar que o próprio formando chegasse à conclusão que o procedimento poderia ter sido diferente ou gostaria que o próprio formando chegasse aos aspectos mais negativos e aos aspectos mais positivos do seu trabalho. Julgo que, por vezes, na prática e também por vezes devido ao facto de não termos assim tanto tempo como tudo isso, acabo por dizer directamente aquilo que penso ter corrido melhor e aquilo que penso ter corrido pior mas é claro que estou absolutamente aberta à perspectiva do formando sobre o seu trabalho e à sua argumentação porque há um sentir do observador e também um sentir da parte de quem está a realizar a actividade.” (Anexo 1);</p> <p>“(...)ele puxa por nós para que nós cheguemos a essa conclusão e façamos nós próprias as alterações que são precisas fazer e as explorações que são precisas fazer(...)”(Anexo4);</p> <p>“(...)havia certas alturas em que eles pareciam que desligavam e eu já me custava um bocado voltar a chamá-los à atenção, e então nessas alturas é que me sentia um bocado perdida e depois ficava a pensar</p>

		<p>“Ok, o que é que eu fiz aqui ou o que é que eu podia ter feito”, “o que é que correu mal, o que é que não correu”(Anexo 5);</p> <p>“(…)acompanhou sempre, tanto que houve sempre várias versões dos nossos trabalhos, se houve várias versões foi porque foi corrigida e analisada em parceria com a orientadora várias vezes.” (Anexo 1);</p> <p>“(…)o supervisor vai dar o seu contributo crítico mas também vai estimular por parte do grupo uma reflexão sobre o trabalho realizado de modo a garantir que no futuro alguns aspectos negativos sejam melhorados e de modo também a valorizar os aspectos mais positivos...” (Anexo 1);</p> <p>“(…)cabe ao orientador estimular por parte dos estagiários uma atitude participativa e criar situações favoráveis à intervenção dos vários elementos do grupo de estágio.” (Anexo 1);</p> <p>“(…) prefiro ficar calada do que estar a dar razões para haver conflitos e atritos dentro do núcleo de estágio(…)”(Anexo 4)</p> <p>“(…)nós tivemos de fazer trabalhos a três a Francês, a Inglês não, a Francês houve trabalho a três e aliás a Nathalie, como francófona, muitas vezes chegava ao pé de nós e disponibilizava-se a fazer uma série de coisas porque exactamente tem uma competência linguística que eu pelo menos eu não tenho.”(Anexo 4);</p> <p>“(…)também não nos pode envolver muito se a planificação é minha, não vai ser a minha colega que vai se envolver na minha planificação, também não é justo...”(Anexo 4)</p>
	<p>3.2. Trabalho colaborativo</p> <p>A) A Participação dos supervisores</p>	<p>“Se formos a ver não sou eu que sei, são os orientadores que sabem, portanto....”(Anexo 5);</p> <p>“(…)quando eu estava a ver as coisas ficava mais relutante porque estava a ver que não ia conseguir mas depois com um bocado de esforço consegui misturar um bocado a ideia que eu tinha com a ideia sugerida pelos orientadores e saía o produto.”(Anexo 5)</p> <p>“Deves esquecer a tua insegurança porque quando o fazes, e isso aconteceu em dois momentos da aula, consegues revelar mais auto-confiança e criar mais empatia nos alunos.”(Si para F3 in notas de campo de 20-11-06, p.5);</p>

	B) A Participação das formandas	<p>“(…)Acho que se eu não tivesse feito o estágio seria uma professora muito diferente daquilo que poderei ser daqui para a frente.”(Anexo 3);</p> <p>“(…)disse ao meu pai este estágio é como tirar a carta de carro. Tiramos a carta de carro, depois de termos a carta é que vamos aprender a conduzir.”(Anexo 4) ;</p> <p>“(…)mais com a Nathalie, havia mais facilidade já que morávamos juntas, comigo e com ela formou-se mais uma ligação mais de amizade então isso também ajudava para que nos ajudássemos mais uma à outra. Mas de resto acho que até tivemos uma boa relação as três, fora o percurso final, o conflito entre a Nathalie e a Luísa em que eu fui um bocado apanhada pelo meio mas, mas fora isso acho que até correu bem.”(Anexo 5);</p> <p>“O orientador, era isso que eu ia dizer, tem de ser praticamente um acrobata porque, eu acho que sim, tem de ter muita elasticidade, porque não...como é que eu hei-de dizer, pronto, isto todos os professores mas sobretudo os orientadores porque trabalham, neste caso é um núcleo de estágio com três pessoas, apesar de nós nos darmos relativamente bem há sempre conflitos, há sempre coisas com as quais não concordamos como toda a gente em qualquer momento da sua vida, e os orientadores têm de conseguir dizer não a uma pessoa, dizer sim a outra mas sem dizer o não e o sim sem dar razão, sem dar explicitamente razão a uma pessoa e tirar a da outra e fazer uma gestão do grupo que acho que isso deve ser difícil fazer uma gestão do grupo por isso é que eu acho que o ramo educacional em relação a isso acho que não... não ensinam os professores a gerirem grupos (...)”(Anexo 4);</p> <p>“(…)é a tal ideia que sou igual aos alunos fisicamente, que se estiver ali no meio dos alunos ninguém me distingue deles e então isso também não contribui para me sentir naquele patamar acima, em termos de estatuto entre aspas.”(Anexo 5);</p> <p>“(…)mas enquanto aluna é um bocado chato nós estarmos a partilhar uma coisa com pessoas que sabemos que podemos estar a prejudicar outra pessoa, uma outra pessoa, um colega nosso, podemos estar a prejudicar, não é, e falar abertamente com os orientadores, os orientadores apesar de serem pessoas também são as pessoas que dão as notas por isso nós nunca queremos prejudicar ninguém, não é, a não ser que seja propositadamente e que vou falar com a orientadora só</p>
--	--	---

		mesmo para ver se ela baixa a nota à outra pessoa, não é, mas como não faço isso...”(Anexo 4).
4. A Pedagogia da autonomia	4.1. Plano intelectual A) Reflexão e questionamento	<p>“Eu teria preferido, penso eu, que no início fizéssemos as coisas em conjunto de forma a discutir os problemas à medida que eles aparecessem (...) tendo em conta que era a primeira experiência prática, eu esperava que no início que as coisas fossem feitas em comum até porque, por exemplo, cheguei a ter alturas em que as minhas dúvidas impediam-me de avançar para a frente, não é, e se tivesse tido aquele acompanhamento teria logo resolvido o problema, teria logo avançado.”(Anexo 3);</p> <p>“(…) eu pessoalmente não senti um espírito de competição ou nem fosse o que fosse, acho que a minha preocupação foi sempre de que poder aprender com isso(…)”(Anexo 3);</p> <p>“(…)Acabo o estágio de Francês/Inglês mas obviamente quero ser professora de Inglês e não de Francês porque reconheço sempre as minhas limitações mas em termos de professora enquanto profissão foi, foi, continuo a querer ser(…)”(Anexo 4);</p> <p>“F3 – Pensava agora vou tentar fazer assim, só que às vezes estava a ver que não conseguia, depois irritava-me um bocado e quando era assim apetecia-me não fazer dessa forma (<i>risos</i>)</p> <p>In – Mas para contrariar?</p> <p>F3 – Não, é mesmo por teimosia e por irritação e a tal falta de confiança.”(Anexo 5);</p> <p>“F3 – Não gostei dos momentos em que estava stressada (<i>risos</i>), depois fico logo muito rabugenta e respondona, com as emoções todas à flor da pele (<i>risos</i>).”(Anexo 5)</p> <p>“Esforcei-me também por falar devagar e circulei pelas mesas.”(Anexo 3);</p> <p>“(…)acho que reflecto muito sobre as coisas, acho que sou bastante introspectiva e então e também as observações, sim agora estou-me a lembrar, talvez fossem as observações que eu fiz que contribuíram mais para a minha auto-formação mas observar também subentende, implica observar a orientadora e observar as estagiárias para além de observar os alunos.” Ou “acho que fui receptiva às críticas que me fazem, por vezes não concordei mas quando não concordava discutia-se, debatia-se, falávamos sobre o assunto em questão ou eu chegava às</p>

		<p>minhas conclusões ou eu guardava as minhas observações mas tinha em conta as observações pertinentes da minha orientadora ou então realmente chegava às mesmas conclusões e mudava de opinião seguidamente.”(Anexo 3);</p> <p>“In – Consideras-te autónoma já?</p> <p>F1 – Considero e por acaso tenho alguma ansiedade de o ser completamente, de ter uma turma à minha frente e de fazer as coisas conforme a minha leitura das coisas se bem que a minha leitura esteja influenciada pelos seminários ...”(Anexo 3);</p> <p>“Mas em relação a ensinar, não sei, não é só vocação acho que tem de se trabalhar muito obviamente mas acho que também depende um bocadinho das personalidades, porque há pessoas que são mais extrovertidas, que conseguem transmitir os conhecimentos de uma maneira e há outras que não conseguem, apesar de ter muitos conhecimentos, não conseguem transmitir dessa maneira...</p> <p>In – isso também vai mudando, não é?</p> <p>F2 – Também se vai mudando mas também depende muito da personalidade da pessoa mas obviamente que não é só vocação e há muitos professores que podem até nem ter essa vocação e são professores e são bons professores porque exactamente trabalham muito.”(Anexo 4);</p> <p>“(...)acho que não é só a vocação que nos leva a ser professores, para já aprendemos uma coisa nova todos os dias, acho que não há dia nenhum que não aprendamos uma coisa nova(...) (Anexo 4);</p> <p>“Acho que o orientador de Inglês em termos teóricos, os nossos seminários são sempre em termos teóricos, sobretudo temos sempre um bocadinho de teoria, acho que devia também nos dar algum trabalhinho de leituras em casa para nós nos irmos preparados para...porque é suposto o ano passado nós já termos falado de muita coisa, mas há muita coisa que falhou o ano passado, e que nós não falámos sobre isso, acho que não temos os conhecimentos que devíamos ter.”(anexo 4)</p>
	<p>4.2.Plano afectivo A) Auto-estima e auto-conceito</p>	<p>“In – E em relação às colegas, habitualmente durante este ano houve inter-ajuda?</p> <p>F3 – Sim, principalmente da parte da Nathalie mas a Luísa também se prontificou sempre, ofereceu materiais, se precisares de alguma coisa telefona.”(Anexo 5)</p> <p>“o que trago de fora da sala é intransigência mas lá dentro sei que devo</p>

		<p>negociar com os alunos”(Anexo 4);</p> <p>“Tenho dificuldade em falar”(Anexo 5);</p> <p>“Nem por isso, para variar gaguejei” (Anexo 5);</p> <p>“Não sei se houve pontes fortes.”(Anexo 5)</p> <p>“(…)de uma maneira geral, há receptividade às críticas e há vontade de melhorar se bem que haja também uma situação em que os aspectos negativos são colocados de uma maneira que poderá não melhorar uma vez que a pessoa tem uma atitude assim de alguma fragilidade e pouca auto-estima e pessimismo...</p> <p>In – ... e isso faz com que ela resista à crítica?</p> <p>Sf – Faz com que atribua a causa dos aspectos negativos a factores que não têm a ver com a realidade, faz com que haja uma atitude de encontrar justificações ou causas que não têm nada a ver com o âmbito profissional, são mais do âmbito pessoal do que profissional.”(Anexo 1);</p> <p>“Sei lá!”(Anexo 5);</p> <p>“ E agora, como vou articular isto tudo?” (Anexo 5);</p> <p>“Estou a ver a minha vida a andar para trás.”(Anexo 5)</p>
--	--	---

Anexo 1 – Entrevista a Sf em 6/03/2007

Anexo 2 – Entrevista a Si em 16/04/2007

Anexo 3 – Entrevista a F1 em 25/05/2007

Anexo 4 – Entrevista a F2 em 25/05/2007

Anexo 5 – Entrevista a F3 em 30/05/2007